



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra

Bakalářská práce

Žák s mimořádným nadáním na prvním stupni základní školy

Vypracovala: Zuzana Galíčková

Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 8.7. 2022

Podpis studenta.....

Poděkování

Tímto bych chtěla velmi poděkovat mé vedoucí bakalářské práce PhDr. Olze Vaněčkové, která mi během jejího psaní poskytla mnoho cenných rad a podnětů, jak práci zpracovat.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou mimořádně nadaných žáků na prvním stupni základní školy. Dělí se na dvě části – teoretickou a praktickou. Její teoretická část je zaměřena na osvětlení základních pojmů pojících se k tématu nadání. Jejím cílem je tak představit základní druhy nadání a jejich možné kombinace, charakterizovat nadané a mimořádně nadané žáky, uvést možné způsoby jejich identifikace a představit zásady a možnosti práce při jejich vzdělávání, spolu s podporou v oblasti volnočasových aktivit. Dále poskytuje přehled legislativy, která se zabývá výchovou a vzděláváním nadaných. V praktické části bylo provedeno šetření za pomoci rozhovorů, spolu s analýzou dokumentů a následně byly zpracovány případové studie zaměřující se na potřeby jednotlivých mimořádně nadaných žáků, jejich rodičů a pedagogů v celém procesu vzdělávání.

Klíčová slova: nadání – talent – žák – výuka – třídní klima – volnočasová aktivita – rodina – učitel.

Abstract

This bachelor thesis deals with the issue of exceptionally gifted pupils in the first stage of primary school. It is divided into two parts - theoretical and practical. Its theoretical part is focused on illuminating the basic concepts associated with the topic of talent. Its aim is to introduce the basic types of talent and their possible combinations together, to characterize gifted and exceptionally gifted students, to state possible ways of their identification and to present principles and possibilities of work in their education, together with support in leisure activities. It also provides an overview of legislation that deals with the upbringing and education of the gifted. In the practical part, a survey was conducted with the help of interviews, together with an analysis of documents and subsequently case studies were prepared focusing on the needs of individual exceptionally gifted students, their parents and teachers in the entire educational process.

Keywords: gift – talent – pupil – tuition – class climate – freetime activity – family – teacher

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	7
ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 Žák s mimořádným nadáním.....	10
1.1.1 Talent, nadání a mimořádné nadání.....	10
1.1.2 Oblasti nadání a jejich klasifikace	12
1.1.3 Charakteristika mimořádně nadaného žáka	15
1.2 Mimořádně nadaný žák a škola	17
1.2.1 Legislativa.....	17
1.2.2 Systém podpory nadání	19
1.2.3 Inkluzivní a výběrový model vzdělávání	22
1.2.4 Vyhledávání a identifikace nadání	25
1.2.5 Přizpůsobení obsahu výuky – obohacování učiva, akcelerace	30
1.2.6 Zásady a metody práce pedagoga ve výuce	32
1.2.7 Třídní klima a vztahy s vrstevníky	36
1.3 Mimořádně nadaný žák, rodina a volnočasové aktivity	38
2 PRAKTICKÁ ČÁST	40
2.1 Metodologie.....	40
2.2 Vzdělávání nadaných žáků z pohledu pedagoga.....	42
2.3 Kazuistika – Radka	45
2.4 Kazuistika 2 – Ondřej.....	51
2.5 Kazuistika 3 – Michal.....	57
2.6 Výsledky	60
ZÁVĚR	63

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
SEZNAM PŘÍLOH	68

SEZNAM ZKRATEK

IDM MŠMT ČR - Institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

IDS - Inteligenční a vývojová škála

I-S-T 2000 R - Test struktury inteligence

SON - Test Inteligence

SON-R 2,5-7 - Test inteligence u dětí v rozmezí 2,5 - 7 let věku

WAIS-III - Wechslerova inteligenční škála pro dospělé

WISC-III - Wechsler Intelligence Scale for Children (Wechslerův test inteligence pro děti)

WJ-IE - Woodcock-Johnson International Edition (psychologická diagnostická metoda mentální výkonnosti)

ÚVOD

Bakalářskou práci na téma „Žák s mimořádným nadáním na prvním stupni základní školy“ jsem si vybrala, protože mi toto téma je osobně velice blízké od chvíle, kdy jsem se s takovýmto dítětem potkala poprvé tváří v tvář. Časem jsem si stále více kladla dvě otázky. Jak jsou v českém školství připravováni učitelé na práci se žáky, kteří svým chováním, schopnostmi a dovednostmi výrazně přesahují hranici běžně očekávaných dovedností a schopností u žáků mladšího školního věku? Jak se s nimi pracuje v jednotlivých předmětech, tak aby jejich nadání a potenciál byl dále rozvíjen a nedošlo k jeho odsunu a zakrnění?

Na nadaného žáka je stále poměrně často veřejností nahlíženo jako na rychlé a bezproblémové dítě, které svým rodičům dělá jen radost a samo to má ve škole jednoduché, protože si vědomosti a dovednosti osvojí na rozdíl od jiných dětí velice snadno. Jeho chování a myšlení je ale často velmi specifické, a proto bývá pro pedagogy i rodiče těžší mu správně porozumět. Zásadní v jeho vzdělávání je přitom schopnost pedagoga, co nejdříve jeho nadání rozpoznat a následně ho efektivně rozvíjet ve spolupráci s rodiči. Na druhou stranu je nutno říci, že v posledních letech se oblasti vzdělávání nadaných dostává značně větší pozornosti, a to jak ze strany pedagogů, tak i ze strany laické veřejnosti, což jistě zvětšuje pravděpodobnost identifikace většího počtu dětí s nadáním. Dále i k hledání a následnému využívání vhodných postupů při práci s nimi.

Tato bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou, která blíže specifikuje nadání, mimořádné nadání a talent. Následně pak, vedle legislativního zakotvení podpory a vzdělávání nadaných, řeší jejich identifikaci a charakteristiku. V návaznosti na to pak možnosti ve vzdělávání – přístupy pedagogů a školy, jak ve vztahu k jednotlivým žákům, tak i celému třídnímu kolektivu. V neposlední řadě popisuje důležitost podpory dětí s nadáním ze strany rodičů, a nakonec i využití volného času jako možnosti jejich rozvoje. Cílem praktické části je popsat v jednotlivých případových studiích práci s mimořádně nadaným žákem na prvním stupni základní školy, kde jsou žáci s různou mírou nadání vzděláváni ve třídách pro nadané a následně jsou ve vyšších ročnících zařazeni do běžných tříd základní školy nebo přechází na víceletá gymnázia. Zásadním

přitom je zmapovat očekávání, potřeby a postoje žáků, rodičů a pedagogů v celém procesu tohoto druhu vzdělávání.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 *Žák s mimořádným nadáním*

Jak je ze samotného úvodu jistě patrné, výchova a vzdělávání žáků s mimořádným nadáním může být do jisté míry z pohledu veřejnosti i některých rodičů považováno za snazší než výchova žáka, u kterého se výrazněji nadání neprojevuje. Jistým způsobem to může být pravda. Žák je totiž obvykle ve škole velmi pohotový, a to především v předmětech, které mu jdou snáze, a pro jejich plnění tak nepotřebuje vynaložit tolik úsilí než v předmětech jiných. Stačí mu tak věnovat méně pozornosti pro zvládnutí toho, co od něho učitelé požadují. Na druhou stranu právě tato rychlost v osvojování si vědomostí a dovedností mu často přináší pocit nudy a mimo mnoho jiného i pocit jinakosti. Právě proto je důležité pochopit, co to talent a nadání vůbec je a co s sebou tyto pojmy přináší do života takového dítěte a žáka. Vedle toho je také zásadní zjistit, v jakých oblastech žák nejvíce vyniká, což nejspolehlivěji zjistíme samotným pozorováním a interakcí s daným žákem. Na základě toho pak můžeme zjistit individuální rozdílnosti žáka v souvislosti s nadáním a jeho individuální potřeby pro úspěšný proces vzdělávání a výchovy. Cíl celého procesu je přitom jasný a to, aby žák byl vzděláván a vychováván takovým způsobem, který nepotlačuje jeho zvýrazněnou touhu po poznání, a naopak využívá jeho potenciál k dosažení nejen vzdělávacích cílů. Celý tento proces by tak měl usilovat především o dosažení jeho osobního pocitu štěstí a naplnění prostřednictvím podpory v oblasti jeho individuálních vzdělávacích potřeb.

1.1.1 **Talent, nadání a mimořádné nadání**

Již od pradávna se lidé snaží nalézat odpovědi na rozličné otázky. Ať už se jedná o existenci jevů vyskytujících se v přírodě, nebo například otázek vztahujících se k samotné lidské existenci a fungování člověka napříč jeho fyzickým i sociálním vývojem. Člověk pro svůj život a tehdy i pro samotné přežití potřeboval patřit do určitého společenství a v rámci něho získávat zkušenosti a nové dovednosti, aby byl jeho platným členem a ostatní si ho, pro tyto schopnosti vážili a oceňovali ho. To samé ve společnosti platí i dnes, jen se společnost ocitá svým vývojem, a tím i samotným očekáváním již docela jinde. Lidé ve vyspělých zemích mají zajištěný přístup ke vzdělání, takže

společnost očekává, že každý člověk bude mít určité schopnosti a dovednosti, a tak se její pozornost upíná na samotný jeho výkon, talent a nadání. Obecným cílem tak může být i jistá konkurenceschopnost v určitých oblastech lidské činnosti dané společnosti vůči společnosti jiné. Můžeme tak chápat lidskou snahu o jedinečnost, nedostižnost a nutnost uspět buďto jako jistý závod, nebo naopak v tom můžeme shledávat snahu člověka nalézat takové činnosti, které mu jdou přirozeně snáze, než věci jiné a může tak svůj nabytý potenciál proměnit ve svém životě v něco většího, stálejšího a pro sebe i druhé prospěšného. Talent a nadání tak provází člověka celým jeho životem, a to od samého počátku až po samotný konec (Hříbková, 2009).

Přestože se na první pohled nemusí zdát, je definování talentu a nadání velice svízelné, protože se definice těchto dvou pojmů často v mnohém překrývají. Mnoho autorů proto chápe talent a nadání jako synonymum. Pokud budeme tedy hledat rozdílnost těchto dvou pojmů, můžeme je nalézt v oblasti **kvantitativní a kvalitativní**. Z pohledu **kvalitativního** je *talent obvykle definován jako vysoký stupeň nadání* (Hříbková, 2009, s. 41). Na druhé straně z pohledu **kvantitativního** můžeme rozdílnost těchto dvou pojmů hledat ve způsobu jejich získání. Vycházíme-li přitom z Musilovy analýzy (1982; cit. dle Hříbková, 2009), chápeme pak nadání jako *vrozené, kdežto talent za výsledek vývojové interakce s prostředím. Ve všeobecné rovině, pak nadání jako předpoklady, které jsou často pojímány jako všeobecná inteligence, zatímco talent jako úzce vymezené schopnosti, které se váží ke speciálním činnostem nebo humanitním oborům* (Hříbková, 2009, s. 41).

Zjednodušeně lze říci, že pojem talent se především využívá u kreativních činností, které se vyznačují především svou originalitou, jako je např. hra na housle či malování, kdežto pojem „nadání“ spíše ke změřitelnému IQ (Fořtík, 2007).

Jako další a také zde poslední jmenovaný přístup k odlišení talentu od nadání zmiňme ten, který využívají někteří pedagogové a psychologové. Ti nadání rozdělují na vysoké nadání a talent. Vysoce nadaný je ten člověk, který patří mezi 10 % jedinců s nejvyšším IQ. Ostatní jedinci dosahující nadprůměrných hodnot, avšak nižším rozdílem, jsou jimi považováni za talentované (Mönks, 2002).

Ve výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012) je nadání definováno jako Souhrn schopností člověka (dítěte/žáka/studenta) pro výkony v určitých fyzických nebo

intelektuálních a tvůrčích projevech, které se jeví jako výjimečné, nadprůměrné v dané populaci a v určité oblasti činností (Kolář, 2012, s. 80).

Ať už je nadání od talentu odlišováno jakkoli, je zřejmé, že neexistuje dosud jasná definice obou pojmů. Proto jich v této práci bude využito jako slov sobě rovných, synonym. Je zřejmé, že nadaný či talentový člověk značně přesahuje svou inteligencí ostatní lidi. Čím je míra nadání u daného jedince větší, tím roste míra a propojenost mezi jeho inteligencí, citlivostí a kreativitou. Mluvíme tak zde o **mimořádném nadání**, pokud jedinec má hodnotu IQ mezi 125–130 nebo vyšší (Stehlíková, 2018).

Ve vztahu ke vzdělávání považujeme za mimořádné nadání to, pokud žák dosahuje vynikajících výsledků především v oblasti kognitivních schopností a současně také ve více předmětech. Rozdílností je přitom také patrné v oblasti jeho výkonu. Dále předčasného velkého zájmu o danou činnost a také v oblasti dříve již zmiňované tvořivosti (Péče o mimořádně nadané žáky).

1.1.2 Oblasti nadání a jejich klasifikace

Existuje celá řada druhů nadání. V minulosti na něj bylo nahlíženo pouze z pohledu rozumu. Toto jednodimenzionální pojetí nadání ale nyní naprosto nevyhovuje poznatkům, kterých bylo v této oblasti dosaženo. Proto jednodimenzionální pojetí vystřídal pojetí multidimenzionální. Na nadání, a tím i na práci s ním, je nahlíženo z mnoha úhlů, což jistě pomáhá k zohlednění všech jeho charakteristik. Vliv na rozvoj tohoto přístupu má humanistická psychologie, která se soustředila na oblast lidské seberealizace. Snaha charakterizovat děti s nadáním s sebou přinesla **vertikální** klasifikaci, která dělí nadání na **latentní a manifestované**. **Latentní** nadání je v podstatě nadání očekávané, protože se u dítěte dosud neprojevovalo, ale zároveň byl potenciál dítěte k podávání mimořádných výkonů v dané oblasti objeven na základě psychologického vyšetření. Naproti tomu o **manifestovaném** (aktuálním) nadání se mluví v souvislosti s žáky staršími, kdy díky svému nadání podávají v určitých oblastech mimořádné výkony ve srovnání se svými vrstevníky a mohou se díky němu následně i lépe profilovat (Hříbková, 2009).

Autory zabývající se latentním a manifestovaným nadáním přitom zajímalo, jaké faktory se podílejí na procesu přeměny latentního nadání na nadání manifestované. Obrátili

přítom svou pozornost na vliv **sociálního prostředí** a jeho podmínek. Čím je sociální prostředí rozmanitější, tím více se zvyšuje pravděpodobnost, že se nadání u daného jedince rozvine. Taktéž je důležitá **míra aktivity** jedince, díky které se snaží dosáhnout vytyčeného cíle. Jeho schopnost učit se novým věcem a tréninkem zdokonalovat své schopnosti a dovednosti s sebou přináší následné zdokonalení v dané oblasti činnosti a ono dosahování cílů pak následně zvyšuje zájem o nové poznatky a aktivitu (Hříbková, 2009).

Pokud nadání dělíme podle toho, v jaké oblasti lidské činnosti se nadání projevilo, mluvíme o **horizontální klasifikaci**:

- Nadání v oblasti **intelektu** (jazykové, technické, matematické a vědecké).
- Nadání projevující se v oblasti **umění**: literárně–dramatické, hudební a výtvarné činnosti.
- Nadání **pohybové** projevující se v tanci a dalších sportovních disciplínách.
- Nadání **praktické**, kam řadíme dovednosti v oblasti sociální a manuální (Dočkal, 2005).

Všechny tyto druhy nadání se vzájemně prolínají a doplňují podle jejich využití v jednotlivých činnostech, proto není možné je osamostatňovat. Jako příklad je možné uvést herectví, při kterém je důležité jisté pohybové i umělecké nadání.

Samotné intelektové nadání můžeme dělit také na analytické, syntetické a praktické. **Analytické** nadání se vyznačuje schopností pochopit a rychle vyhodnotit možná řešení problémů. Jedinec je schopen chápat a řešit úkoly a problémy jako celek nebo naopak jen jejich jednotlivé části. Přítomnost nadání lze zjistit za pomoci inteligenčních testů, jejichž součástí jsou úkoly zaměřené na logické a analytické myšlení. Nadání **syntetické** se projevuje velkou měrou tvořivostí jedince a jeho schopností řešit úkoly a problémy intuitivně, dokáže rychle proniknout k jádru problémů. Přemýšlí nad nimi a řeší je osobitým, jedinečným způsobem, a přitom je schopen se při svém uvažování stále opírat o realitu. Tento druh intelektového nadání se hůře testuje, než tomu je u nadání analytického. Třetím typem intelektového nadání je nadání **praktické**, při kterém jedinec dokáže využít tvořivosti a schopnosti analytického myšlení v praxi a přenést ho tak do běžného života, a tím i do sociálních interakcí (Hříbková, 2009).

Na nadání můžeme také nahlížet z pohledu jeho užitečnosti ve společnosti. Tím se zabýval A. J. Tannenbaum, který ve své knize „Gifted children“ z roku 1983 nadání rozčlenil následovně:

- **Vzácné nadání** – to, které ovlivňuje celou společnost a posouvá ji v jejím vývoji k novému, nepoznanému, a zároveň usnadňuje pochopení života společnosti. Tímto typem nadání oplývá jen málo jedinců.
- **Obohacující nadání** – jedinec s tímto typem nadání je schopen svými výtvoři zvyšovat kultivovanost myšlení, schopnost společnosti komunikovat a také zvyšovat její citlivost vůči okolí – vynálezci a umělci.
- **Vymezené nadání** – projevuje se velkou výkoností jedince objevující se především v učitelské profesi, právnícké praxi nebo pomáhajících profesích. Autor této klasifikace u těchto profesí zdůrazňuje důležitost samotného nadání více než vzdělání v této oblasti.
- **Neobvyklé nadání** – projevuje se u vybraných jedinců schopností dosahovat výkonů, které hraničí s lidskými možnostmi v určité specifické oblasti (1983; cit. dle Hříbková, 2009).

Zásadní pohled na nadání nám přinesla také **Gardnerova teorie mnohonásobné inteligence**. Ta vychází z předpokladu, že testy IQ nejsou schopny rozpoznat a efektivně měřit celé spektrum dovedností a schopností člověka, které ve svém životě využívá a rozvíjí. Popisuje tak sedm základních typů inteligence, které se u každého jedince různě doplňují s ohledem na právě konanou aktivitu, tedy inteligenci:

- 1) **Logicko–matematickou** – jedná se o práci s čísly, abstraktními pojmy a symboly.
- 2) **Intrapersonální** – schopnost introspekce, odhalení slabých a silných stránek a jejich využití v běžném životě, schopnost soustředit se.
- 3) **Interpersonální** – komunikační dovednosti, citlivé vnímání emocí druhých lidí, empatie a schopnost spolupráce v týmu.
- 4) **Hudební** – schopnost vnímat melodii, její zabarvení a rytmus, vnímání i velice malých rozdílů v nich spolu s jejich samotnou interpretací.
- 5) **Tělesně pohybovou** – schopnost dobré koordinace a rychlost pohybu, vnímání vlastního těla a jeho využití jako prostředku pro vyjádření vlastního prožitku a ztvárnění jednotlivých emocí.

- 6) **Vizuálně prostorovou** – dobrá prostorová představivost a orientace v prostoru spolu s dobrou navigační schopností i v náročném prostředí.
- 7) **Verbálně jazykovou** – schopnost učit se a osvojovat si cizí jazyky v písemné i ústní formě, porozumění a správné užívání mateřského jazyka. Schopnost vyjadřování.

Těchto sedm jmenovaných inteligencí později doplnil ještě o inteligenci existenciální a naturalistickou. Ty zahrnují schopnost člověka chápat jednotlivé souvislosti v přírodě a odhalit např. rozdíly mezi jednotlivými rostlinami, zabývat se existenciálními otázkami a jejich významem v lidském životě. Dnes se o schéma mnohonásobné inteligence opírá celý systém podpory a rozvoje nadání (Kolik existuje typů inteligence?, ©2022).

1.1.3 Charakteristika mimořádně nadaného žáka

Nadání se u žáků objevuje nejčastěji v době školní docházky, avšak může se značně projevit už v době, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Indicií a určitých zvláštností poukazujících na přítomnost nadání u daného dítěte si přitom všímá rodič často ještě daleko dříve. Dochází k tomu především díky specifickému „propojení“ a naladění se, ke kterému dochází mezi matkou a dítětem. Ty si všímají především nebývalé intenzity a vědovosti jejich pohledu, který často popisují jako velmi hluboký a vyspělý.

Již v prvních měsících života takovéto dítě často vykazuje zrychlený **psychomotorický vývoj**. Má **mnoho energie**, která, jak se zdá, nikdy nekončí. Ve srovnání s dětmi jeho věku projevuje více **zvědavosti** vůči dění kolem něj. Zrychlený vývoj tak můžeme pozorovat v oblasti sedu, stoje a chůze, kdy jednotlivé fáze vývoje jsou kratší nebo je dítě zcela přeskočí. Zrychlen či jinak ovlivněn je i vývoj **řeči**, a to jak v její kvalitativní i kvantitativní složce. Je však také možné, že dítě naopak řeč dlouho nevyužívá a svět kolem sebe jen **pozoruje**. V takovém případě se stává, že začne mluvit až před třetím rokem života, avšak bez obvyklých chyb, které jsou pro děti jeho věku přirozené. Ve chvíli, kdy dítě získá schopnost mluvit, má tendenci pokládat až vyčerpávající **množství otázek**, které často rychle získávají nebývalou **hloubku** a také vyžadují složitější odpovědi, které nutí k úvahám.

Obrovská touha po poznání a porozumění světu a dějům v něm se odráží ve skutečnosti, že děti/žáci s nadáním velmi negativně vnímají pocity **nudy a nečinnosti** v oblasti učení

se novému. Dítě se snaží brzy, v jistém smyslu, osamostatnit a **zkoušet samo**, přičemž je ve svém počínání často **neústupné** a někdy až nezastavitelné. Vyžaduje od okolí logická vysvětlení jeho požadavků, zdůvodnění a pokud dané vysvětlení není podle něho dostatečné, často se uzavře do sebe. Proto u těchto dětí selhávají nátlakové metody a manipulace.

To, že nadané dítě tak **rychle i do hloubky** vnímá vše kolem sebe, mu vedle uspokojení přináší díky jeho **kritickému myšlení** i nesnáze v podobě nejistoty a pochybností, zda vše zvládne a zda má nad vším dostatečnou **kontrolu** – nad sebou samým i prostředím, v kterém žije. Je důležité pochopit, jaký typ myšlení u daného dítěte či žáka převažuje – **analytické** (logické) či **analogické** (pojí se k emocím a kreativité). Oba tyto typy se doplňují, avšak jeden z nich obvykle převažuje. Pokud převažuje analogické myšlení, může to být pro nadaného velice náročné a **unavující**, protože jeho mozek často sám vytváří **mnoho asociací a myšlenek**, které rozebírají jednotlivé informace, které k němu přicházejí z vnějšího světa. Jedná se o myšlení **intuitivní**, kdy dítě nemusí ani postřehnout, jak k danému závěru ohledně nastalé situace vlastně přišlo. V dítěti tento v podstatě samovolný proces může vyvolat pocit **nejistoty a chaosu**. V jeho chování pak můžeme pozorovat, že řeší a **lpí na maličkostech** a touží po přesnosti (Stehlíková, 2018).

Jak je jistě patrné z výše zmíněného, děti s nadáním se vyznačují vysokou vnímavostí (**intuicí**) vůči osobnímu rozpoložení ostatních, schopností rychlého zachycení okolní **atmosféry a empatií**. Když je jim využívání intuice zakazováno, bere mu to schopnost vlastního poznávání a **sebekontroly**. Stehlíková funkci intuice u těchto dětí popisuje jako „*vnitřní kompas v dnešním světě zahlceném informacemi všeho druhu i kvality*“ (Stehlíková, 2018, s. 50).

Postupem času, jak dítě roste, přicházejí na řadu existenciální otázky, s kterými si často jen těžko samo poradí. Při nezvládnutí může mít **pocit selhání**. Můžeme se setkat také s **poruchou synchronizace** (asynchronním vývojem) jedince, který se projevuje nesouladem mezi kognitivní, psychomotorickou, sociální a emocionální složkou osobnosti. Zjednodušeně řečeno je dítě v jedné z jmenovaných složek osobnosti na úrovni dítěte staršího, zatímco v druhé je pozadu vůči svým vrstevníkům. Je dobré si uvědomit, že odchylky v chování a prožívání nadaného dítěte nejsou z jeho strany úmyslné a je vhodné proto zdůrazňovat jeho silné stránky. U některých hlavně školních

děti se může projevovat v souvislosti s poruchou synchronizace motorický **neklid** a s poruchou emocionální synchronizace pak i **úzkostlivost**.

Velkou roli v životě takto nadaných dětí přitom hraje mimo již zmíněné velká **intenzita** jimi prožívaných **emocí**, především ve chvílích, kdy jejich potřeby nejsou okolím pochopeny a přijímány. Jejich zvládnání pak může zajistit jejich **racionalizace** ze strany dítěte. Přestože zmiňujeme jisté „obtíže“, které se mohou u dítěte s nadáním objevit, je důležité nahlížet na dítě s nadáním pozitivně a posilovat jeho silné stránky. Díky jeho přirozené potřebě **přemýšlet** a zaobírat se množstvím myšlenek, se pro okolí může zdát, že ho **nevnímá** nebo **přehlíží**, avšak není to pravdou. Často to je zapříčiněno především pocitem nadaného, že mu okolí nerozumí, což se projevuje především v procesu navazování kamarádkých vztahů a komunikaci s jeho vrstevníky, kteří nemají žádný stupeň nadání. Díky neustálému analyzování má obvykle také pocit **velké zodpovědnosti** za to, co se kolem něho děje, snaží se pomáhat druhým. Je schopno dobrého **abstraktního myšlení** a pokud mají o danou činnost nebo úkol zájem, můžeme u nich pozorovat výbornou schopnost v oblasti **krátkodobé i dlouhodobé paměti**. Naproti tomu jejich pozornost a schopnost soustředit se často klesá při rutinních činnostech (Stehlíková, 2018).

Z výše uvedeného je patrné, jak obrovský vliv má přítomnost nadání, ať už jakéhokoli druhu a stupně, na život dítěte, na jeho vnímání světa a výslednou sociální interakci s jeho okolím. Neméně zásadní vliv má pak i na jeho výchovu a fungování v rodině.

1.2 Mimořádně nadaný žák a škola

1.2.1 Legislativa

Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných nebo také vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řeší:

- 1) Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon.
- 2) Vyhláška č. 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

- 3) Vyhláška č. 607/2020 sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů
- 4) Zákon č. 379/2015 Sb. - Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- 5) RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (revidovaný v roce 2021).

Školský zákon

V rámci školského zákona č. 561/2016 je vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných řešeno podpurnými opatřeními, která spočívají v poskytnutí:

- 1) Poradenství ze strany školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ).
- 2) Úprav v oblasti organizace vzdělávání spolu s úpravami jeho obsahu, metod, forem a poskytnutím adekvátních školských služeb.
- 3) Možnosti vzdělávání s využitím individuálního vzdělávacího plánu (IVP).
- 4) Využití speciálních učebních pomůcek a speciálních učebnic.
- 5) Úprava výstupů na základě školského vzdělávacího programu, podmínek pro přijetí a ukončení vzdělání.

Zákon uvádí, že *ředitel školy může mimořádně nadaného nezletilého žáka na žádost jeho zákonného zástupce, a mimořádně nadaného zletilého žáka nebo studenta na jeho žádost přeřadit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku (§ 17, odst. 3, Školský zákon)*. Součástí žádosti přitom musí být vyjádření školského poradenského zařízení, v tomto případě tak pedagogicko-psychologické poradny (PPP) spolu s vyjádřením praktického lékaře. Žák přitom musí složit rozdílové zkoušky, kde prokáže znalost probírané látky v ročníku, který chce vynechat, přičemž podmínky a rozsah zkoušky určuje ředitel školy. Zákon dále umožňuje při vzdělávání nadaných žáků rozšířit a obohatit běžně probíranou látku v jednotných předmětech, a tím rychleji prohloubit jejich znalosti (Školský zákon).

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. **606/2020 Sb.**, která nahradila vyhlášku č. 27/2016 Sb., upravuje a blíže specifikuje pravidla pro vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. Popisuje roli poradenského zařízení (zde pedagogicko-psychologické poradny) jako instituce, která je zodpovědná za vyšetření žáka, u kterého je patrné nebo se očekává nadání, jeho potvrzení a následně popsání jeho rozsahu, typu a oblasti.

Dítě prochází přitom vyšetřením psychologickým, speciálně–pedagogickým a pedagogickým. Výsledkem je komplexní obraz dosažené úrovně schopností a dovedností. Školské poradenské zařízení na základě toho určuje stupeň podpory žáka, metody a způsoby práce se žákem. Může tak v návaznosti na závěry z vyšetření doporučit rozšíření a obohacení výuky různými vzdělávacími materiály a postupy spolu se schválením vzdělávání žáka na základě individuálního vzdělávacího plánu.

Vyhláška dále povoluje za účelem vzdělávání nadaných zřízení speciálních tříd a jiných skupin žáků, kteří navštěvují stejný ročník nebo ročníky odlišné. Vedle toho je také možné, aby žák navštěvoval pouze v některém předmětu nebo předmětech třídu vyšší. Dále jsou těmto žákům, na základě souhlasu ze strany ředitele, povoleny stáže v jiné škole, a to i ve škole jiného druhu (zaměření) (Školský zákon).

1.2.2 Systém podpory nadání

Systém podpory nadaných v České republice spolu se související legislativou tvoří v dnešní době bezpečný a jasně definovaný prostor pro vzdělávání a výchovu nadaných a mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů. Jedním z kroků, které jistě mohly přispět k vytvoření a postupnému rozvoji podpory žáka s nadáním v rámci českého školství a s ním souvisejících zákonů, mohla být „**Deklarace nadaných dětí v systému školství**“, jejíž autorkou je Barbara Clark ze California State University z Los Angeles v USA. Tu v roce 1997 vydal IDM MŠMT ČR. Dítě s nadáním má na základě ní právo:

- 1) Dostat podporu a možnost získávat takové zkušenosti v rámci výuky, které odpovídají jeho úrovni vědomostí a dovedností, a to i ve chvíli, kdy ostatní žáci dané třídy nejsou schopni z těchto zkušeností čerpat a adekvátně jich využít.

- 2) Dostat možnost se vzdělávat ve třídách a skupinách spolu s dalšími nadanými žáky nebo navštěvovat takové skupiny žáků ve vybraných předmětech. Cítit tak pochopení, podporu a povzbuzení do dalšího rozvoje.
- 3) Být vyučované tak, jako ostatní děti, a nebýt učitelem využíván jako jeho pomocník, a to po většinu dne ve škole.
- 4) Dostat možnost využívat takovým výukových materiálů, které rozvíjí adekvátně jeho nadání, podporují ho v jeho potřebě bádát a předkládají před něj nové výzvy. Tuto možnost dostat bez ohledu na využívané materiály u dětí jeho věku a ročníku.
- 5) Učit se novému. Neučit se opětovně tomu, čemu rozumí a zvládá.
- 6) Být respektováno v oblasti rychlejšího tempa učení a zvládnání zadaných úkolů, než tomu je u jeho vrstevníků.
- 7) Dostat možnost využívat své intuice, kreativity a inovativního myšlení ve vlastní tvorbě, ve vyučování.
- 8) Být vnímavé v otázkách spravedlnosti a práva, být citlivé a vnímavé v otázce globálních problémů lidstva a mít možnost vyjádřit své názory.
- 9) Dostat možnost pochybovat, nabídnout možná řešení daného problému alternativními způsoby a být oceňován za rozsah a důkladnost jeho myšlení.
- 10) Využívat své cílevědomosti, vytrvalosti a intenzivního přístupu při dosahování vytyčených cílů a získávání vědomostí.
- 11) Projevovat svůj osobitý smysl pro humor, ač je mnohdy neobvyklý.
- 12) Očekávat vysoké výkony od sebe samotného i druhých lidí a být vnímavé vůči nesouladu mezi ideálem a skutečností. Být respektováno ve své potřebě pomoci při hledání lidských hodnot a její různorodosti.
- 13) Na delší čas, který uběhne mezi představou a její realizací. Na zpoždění mezi schopnostmi rozvoje a vlastními normami. Dále také na zpoždění mezi fyzickým zráním a sportovními výkony a zručností, které v nich získává.
- 14) Možnost věnovat se zájmům, které vyžadují větší míru schopností a dovedností. Ty, které nejsou součástí učebního plánu či nejsou dosud prozkoumané a které zároveň přesahují schopnosti a vědomosti jeho vrstevníků.
- 15) Možnost dosahovat nadprůměrných (vysokých) výkonů pouze v některých oblastech a jednotlivých předmětech v rámci učebního plánu. Možnost využívat

akademického prostředí a zapojení se do něj (Deklarace práv nadaných dětí v systému vzdělávání).

Tato deklaráce, jak je z výše uvedeného jistě patrné, čerpá z oblasti poznatků vztahujících se k charakteristice nadaného a mimořádně nadaného dítěte, žáka nebo studenta. Zasazuje se tak o co největší využití jeho nadprůměrných schopností, spolu s jeho potenciálem k osobnímu růstu a také z možnosti využití jeho poznatků v budoucnu. Dále klade důraz na respektování jeho individuálních potřeb v oblasti výkonu a v celém procesu učení.

Dříve, než se budeme věnovat samotnému porovnání inkluzivního a výběrového modelu vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, představme si celý systém podpory.

Cílem systému podpory nadání je jeho rozvíjení v co největší možné šíři. Tato podpora je přitom dlouhodobá a systematická. Začíná již v předškolního věku dítěte a pokrývá celou oblast jeho vzdělávání – oblast formální zájmovou i neformální. Celý tento systém přitom vychází z „Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané“, v letech 2014–2020, kterou publikovalo MŠMT ČR v roce 2015. Ta zhodnocuje systém podpory v minulých letech a navrhuje možná řešení nedostatků napříč jednotlivými oblastmi vzdělávání a péče nadaných, spolu s jejím možným rozšířením. Systém podpory tak celkově poskytuje:

- 1) Návaznou a dlouhodobou podporu v oblasti **identifikace nadání** a jeho rozvoje v souladu s vývojem osobnosti nadaného žáka či studenta v rámci jednotlivých ročníků či stupňů vzdělávání, stejně jako v oblasti jeho volnočasových aktivit. Důraz je přitom nejvíce kladen na jeho tvořivost. Dále se zaměřuje na aktivní přístup v oblasti **vyhledávání** takovýchto dětí (žáků), vytváření vhodných podmínek pro jejich identifikaci, rozvoj a uplatnění jejich schopností.
- 2) Podporu v oblasti **spolupráce** všech, kteří se nějakým způsobem podílejí na vzdělávání a jiném druhu péče o nadané jedince spolu s jejich rozvojem. **Získávání kompetencí** v této oblasti – pedagogové.
- 3) Podporu při **realizaci výzkumů** a **mezinárodní spolupráci**, zpřístupnění důležitých informací ohledně nadání a nadaných. Poskytnutí a využití **zpětné vazby** pro zavedení **potřebných změn**, které musí být zohledněny v rámci legislativy zabývající se touto cílovou skupinou dětí, žáků a studentů.

- 4) **Sledování realizace** jednotlivých **aktivit** pro nadané a jejich přínosu.
- 5) **Pořádání soutěží a jiných podobných akcí, jejichž středem je nadání a nadaní** (Systém podpory nadání, 2020).

Všechny oblasti této podpory jsou zajišťovány pomocí **krajských sítí podpory** nadání. Jejich členy jsou v každém kraji zástupci všech stupňů vzdělávání. Vedle nich pak také nevládní neziskové organizace, školská zařízení a jiná odborná pracoviště. Patří sem odborníci z řad psychologů, speciálních pedagogů. Stejně tak mezi ně dále patří koordinátoři soutěží, pedagogičtí metodici a koordinátoři v oblasti vzdělávání pedagogů a podpory nadání. Všichni výše jmenovaní tvoří **krajskou koordinační skupinu**, která má na starosti rozvoj a fungování podpory nadání a nadaných spolu se vzděláváním v této oblasti na úrovni krajů (Krajské sítě podpory nadání, n.d.).

Krajské sítě podpory zastřešuje **národní síť podpory**. Tedy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) a Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) (Podpůrná opatření pro nadané a mimořádně nadané žáky).

1.2.3 Inkluzivní a výběrový model vzdělávání

Mnoho rodičů si klade otázku, jak své dítě s nadáním nejlépe rozvíjet. Jaká forma je právě pro něj tou nejlepší. Každá forma vzdělávání nadaných, ať inkluzivní či výběrová, má své klady, tak i zápory.

Výběrový model vzdělávání (výběrové školy nebo třídy) je považován za nejnáročnější model vzdělávání nadaných žáků. Při tomto způsobu vzdělávání je do jisté míry zvýrazněna jejich jinakost, protože jsou vzděláváni mimo hlavní vzdělávací proud. Tato separace může sebou přinášet mnohá rizika a úskalí. Na druhou stranu však s sebou přináší také mnoho pozitivního ve vztahu k edukaci a celkovému rozvoji nadaného žáka. Nespornou výhodou na druhé straně je především značně menší počet žáků ve třídě, který se obvykle pohybuje okolo 15 žáků. Díky tomu jim je zajištěna nadstandardní podpora a péče, která zohledňuje individuální potřeby každého žáka, a to především v oblasti rozsahu a v hloubce probíraného učiva (obohacování). Výhodou může být i to, že žáci nezažívají kvůli svému nadání pocit jinakosti ve vztahu ke svým spolužákům, a naopak jsou často jimi více podněcovány k tomu, aby své schopnosti a dovednosti dále rozvíjeli. Do těchto tříd jsou žáci zařazeni na základě vyšetření a doporučení ze strany

pedagogicko-psychologické poradny s možností využití individuálního vzdělávacího plánu.

Celý tento model vzdělání vyžaduje od školy velmi dobrou přípravu v oblasti jeho financování, vybavení jednotlivých učeben vhodnými učebními pomůckami a zajištění dostatečného prostoru pro potřeby výuky. Dále musí nastavit takovou míru péče a podpory všem zúčastněným v tomto procesu, kterou je škola schopna reálně poskytovat. Na personální úrovni pak je zásadní získat takové pedagogy, kteří jsou dostatečně seznámeni a proškoleni v oblasti péče a vzdělávání žáků nadaných. Zásadní je také samotná osobní motivace jednotlivých pedagogů, která je pohání v práci s těmito žáky, a díky ní dokáží lépe přizpůsobit samotnou výuku potřebám daného kolektivu a osobně se v celém tomto modelu vzdělávání angažovat.

Ve výsledku by tak škola měla být schopna efektivně zajistit nadstandardní pomoc, péči a podporu při identifikaci nadání, poskytnutí adekvátních poradenských služeb a zajištění vhodných podmínek pro samotnou edukaci takového žáka. Jak je jistě patrné, je celé toto koncepčně-systémové opatření velice náročné. Vyžaduje totiž od vedení školy velkou míru angažovanosti spolu s velice dobrým plánováním, a to především s ohledem na časovou náročnost realizace, rozvoje a udržení tohoto modelu vzdělávání v provozu (Hubatka, 2020).

Naproti výběrovému vzdělávacímu modelu stojí model **inkluzivní**. V rámci něho se můžeme setkat s programy na podporu nadaných, které lze realizovat v rámci dané školy a v jejích podmínkách, a to bez větší finanční a organizační zátěže. Programy jsou vždy koncipovány tak, aby vyhovovaly podmínkám dané školy, a přitom se do nich zapojili všichni žáci bez rozdílu. Jde tedy o systém podpory, který je **plošný** a poskytuje možnost rozvíjet všechny žáky bez rozdílu. Vychází přitom z přesvědčení, že každý žák je v něčem více či méně nadaný. Proto právě škola má ty správné prostředky k tomu, aby odhalila míru a typ nadání u daného žáka a následně pomohla co nejvíce při jeho rozvoji. Tyto programy pro podporu nadaných žáků vychází přitom z dříve již zmíněné teorie mnohonásobné inteligence a usilují o její rozvoj v co největším možném počtu jejích oblastí.

Další možnou variantou v inkluzivním modelu vzdělávání jsou **kluby nadaných**, které jsou ve školách nejčastěji provozovány jako volnočasové aktivity žáků, které jsou

mnohdy dobrovolné. Samotné aktivity v rámci takovýchto klubů jsou přitom zaměřeny na rozvoj logického myšlení, představivosti a kreativity. Často jsou využívány nejrůznější deskové hry, aktivity v oblasti robotiky, možnost výletů a exkurzí spolu s možnostmi osobního setkávání s umělci a vědci aj. Tato škála činností je velice různorodá s ohledem na možnosti dané školy, přesto je tato varianta často využívanou alternativou, která mimo jiné také pomáhá žákům, kteří jsou ve svých činnostech často značně profilováni. Právě tyto specifické nebo až vyhraněné zájmy nadaných často představují značně velkou překážku pro zvládnutí komunikace a společných aktivit v rámci běžného školního kolektivu.

Na tomto místě můžeme také zmínit méně využívanou variantu, a to pořádání **specializovaných seminářů**, které jsou určeny pro vybranou skupinu žáků, kteří mají zájem se určitou oblastí činností zabývat do hloubky. Tyto semináře jsou přitom zcela dobrovolné a poskytují tak žákovi možnost se svobodně rozhodnout a vyzkoušet si činnosti, ke kterým by obvykle neměl přístup. Z pohledu pedagoga jsou tyto semináře vnímány skrze pozitivně jako možnost realizovat aktivity, které nelze z časových důvodů realizovat během běžné výuky. Nutno dodat, že takovéto nadstandardní aktivity jsou pro něho současně časově, organizačně a finančně náročné. Z toho důvodu je dobré, aby se na těchto aktivitách podílelo co možná nejvíce pedagogů, kteří shledávají tyto aktivity se žáky jako prospěšné (Hubatka, 2020).

Hubatka (2020) dále uvádí jako možnost podpory nadání na školách tzv. **systemovou diferenciaci**, která se snaží propojit výhody obou výše zmíněných modelů vzdělávání. Jde o opatření, která zajistí, že bude zohledněno především tempo a jiné vzdělávací potřeby všech žáků, a to jak nadaných, tak i těch, kteří vyžadují pro zdárné vzdělávání značně větší pozornost a péči. Taková systémová diferenciaci se může využít např. pro výuku cizích jazyků aj., kde žáci jsou obvykle školou děleni do menších skupin pro lepší organizaci a práci v hodině. Dále pak žáky z takovýchto menších skupin může škola **dělit podle jejich výkonu v daném předmětu**. Ve výsledku každá skupina žáků získává vědomosti v daném předmětu takovým tempem, které dotyční žáci zvládají a zároveň rychlejší z nich pak mohou např. skládat i jazykové zkoušky. Systemová diferenciaci se může taktéž využít v rámci disponibilní hodinové dotace v jednotlivých ročnících, která může být využita pro pořádání seminářů. V nich nadaní žáci dostávají prostor k tomu,

aby si v dané oblasti prohloubili, potažmo rozšířili vědomosti a zlepšili své dovednosti, které byly v značně menší míře již probírány v běžných vyučovacích hodinách.

Jako u předešlých dvou modelů vzdělávání nadaných i tento má své limity, a to především organizační a finanční. Kvůli rozdělení žáků do menších výukových skupin v určitých předmětech je totiž nutné zajistit dostatečný počet tříd a pedagogů spolu s materiálním vybavením. Z tohoto důvodu je tento model vhodný pro větší školy, které mají současně i větší finanční prostředky.

Každý ze jmenovaných modelů vzdělávání nadaných žáků představuje velikou výzvu pro danou školu. Především jejich zavedení je velice náročné a vyžaduje mnoho času, dobré organizační schopnosti ze strany vedení a tým pedagogů, kteří budou schopni, a především ochotni se na celém procesu rozvoje a udržení daného modelu v chodu podílet. Když je tento proces úspěšný, jsou dané modely vzdělávání pro nadané žáky velkým přínosem. Dalším důležitým krokem, který musí škola zvládnout, je samotná komunikace s rodiči žáků. Ti musí být informováni o možnostech a limitech nabízeného modelu vzdělání tak, aby nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním, a to především v začátcích jeho fungování na dané škole (Hubatka, 2020).

1.2.4 Vyhledávání a identifikace nadání

Pro kvalitní, a tím ve výsledku i přínosné, sestavení vzdělávacích programů pro nadané a mimořádně nadané žáky je zásadní jejich aktivní vyhledávání. Identifikace je tak klíčová pro samotné vytvoření podmínek individuálního přístupu k těmto žákům a zároveň i vytvoření vhodné struktury jejich vzdělávání, ať už ve škole hlavního vzdělávacího proudu nebo ve třídách pro nadané. Používané metody pro identifikaci se přitom liší podle věku dotyčného jedince. Odborníci, kteří se na identifikaci podílejí, přitom mají odlišné nástroje, které mohou využít. V celém procesu identifikace je vhodná spolupráce školního psychologa, pedagoga, pracovníků pedagogicko-psychologické poradny, rodičů žáka a jiných odborníků.

Přestože školní diagnostika intelektových schopností žáka není dosud ukotvena v zákoně, standardy diagnostického procesu a jeho výstupy v rámci školského poradenského zařízení jsou jasně určeny. Díky nim může proběhnout úspěšná integrace žáků mimořádně nadaných v rámci inkluzivního vzdělávání v České republice. Zásadní

roli při potvrzení nadání má tedy pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum, které na základě zjištěného určí stupeň podpůrných opatření při vzdělávání daného žáka a následně může doporučit vzdělávání podle individuálního plánu. Díky tomuto doporučení jsou upraveny způsoby práce žáka v hodině spolu se zohledněním jeho specifik a konečných výstupů v jednotlivých předmětech. Taktéž jsou zde uvedeny speciální pomůcky, které je vhodné či nutné využít pro efektivní zapojení žáka do výuky. U nadaných žáků tak jde především o obohacování výuky do šířky či hloubky, rychlejší pracovní tempo aj. Kvalita diagnostiky nadání mimo jiné závisí i na dostupných podkladech od pedagoga, rozhovoru s rodinou žáka nebo s ním samotným. Cílem celého procesu je tak nastavení vhodných podmínek po celou dobu jeho vzdělávání na ZŠ i SŠ, zahrnující i možnosti využití volného času. Celý tento proces můžeme ideálně rozdělit do čtyř etap:

- 1) **Nominace** – obvykle si určitých znaků poukazujících na možnou přítomnost nadání u dítěte všimne učitel, rodič či vychovatel, který na tuto skutečnost poukáže. Fáze nominace může probíhat současně s fází screeningu.
- 2) **Screening** – jde o ucelené zmapování jednotlivých schopností daného žáka s využitím např. nominačních dotazníků, screeningových testů nebo behaviorálních škál. V případě psychologů to jsou obvykle Ravenovy progresivní matice, které jsou pro děti mladšího školního věku zjednodušené.
- 3) **Hlubková pedagogická diagnostika** – jedná se o individuální vyšetření žáka v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně-pedagogickém centru s cílem zjistit úroveň jeho schopností a dovedností. Vyšetření se tak skládá z části pedagogické, speciálně-pedagogické a psychologické.
- 4) **Vlastní práce s nadaným** – nastavení vhodných metod a způsobů práce v rámci samotné výuky na základě zjištěných možností a potřeb daného žáka (Čavojská, 2010).

Komplexní diagnostika mimořádného nadání v oblasti intelektu by měla zahrnovat následující oblasti:

- Osobní a rodinnou anamnézu
- Popis osobnosti (osobních charakteristik a vlastností)
- Úroveň tvořivosti

- Dovednosti sociální a komunikace
- Schopnosti a dovednosti pojící se k matematice
- Úroveň psaní a čtení
- Jiné znalosti a dovednosti využitelné ve škole
- Způsoby práce s informacemi a způsoby myšlení
- Kognitivní funkce (paměť, pozornost a percepce)
- Grafomotorika a lateralita
- Seberegulace a pracovní morálka ve vztahu k edukaci
- Osobité výtvary, činnosti v rámci školy i mimo ni, jež jsou chápány jako jasný projev nadání v určité oblasti
- Celková úroveň rozumových schopností
- Zájmová činnost

5) Přijetí vhodných podpůrných opatření na základě zjištěného nadání

- Vytvoření IVP nebo jen menší úpravy v jednotlivých vyučovaných předmětech.
- Změny v rámci aktivit volného času s cílem kompenzovat vhodnou formou intelektové potřeby daného žáka.
- (Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání, 2018).

Pedagogické metody

Pozorování žáka v rámci školního prostředí – jedná se o soustavnou a záměrnou činnost. Pozorování je zásadní především v **nominální fázi** identifikace nadání. Důležitým je i při pomyslném rozdělení třídy nebo její členění do pracovních skupin v rámci vyučování, přičemž zásadním kritériem je obvykle rychlost práce.

Dotazníky, testy posuzující projevy daného žáka (didaktické testy) – využívají se za účelem specifikace projevů možného nadání v situacích odehrávajících se ve škole, některé se přitom zaměřují jen na jeho chování. V České republice tento identifikační postup není obvyklý.

Úlohy inspirativní – tyto netypické úlohy, které může vytvářet sám učitel, a díky nim odhalit nadání některých žáků. Některé z nich jsou univerzální, a proto je lze využít ve více předmětech. Lze ale využít i úlohy zaměřené na určitý obor či vyučovací hodinu. Dík

nim je možné odhalit náročnější myšlenkové postupy a celkově vyšší stupeň myšlení (intelektové nadání).

Účast žáka v soutěžích, školních olympiádách a zájmová činnost

Intelektové nadání lze odhalit na základě výkonu a činností práce žáka nejen ve vyučovacích hodinách, ale také v zájmu žáka účastnit se různých doplňujících akcí, které mohou rozšiřovat probíranou látku v rámci vyučování. Je důležité, že daná činnost žáka je zcela dobrovolná. Na základě takovýchto akcí se může objevit nadání v určitém oboru, specializaci. Může se tak stát, že nadání není zachyceno při školním hodnocení. Jejich velký zájem o danou oblast se projeví až díky vhodně nastavené soutěži, která je motivuje. K tomuto jevu dochází i tehdy, pokud se dané činnosti žák věnuje, třeba i dlouhodobě ve svém volném čase. Další možností je sledovat **výsledky školního prospěchu** – jsou tím myšleny průběžné známky i celkové hodnocení, odevzdané práce, portfolio a neméně důležité sebehodnocení žáka.

Přestože známky sehrávají zásadní roli při **hodnocení žáků**, právě ony nemusí u žáků s nadáním odpovídat skutečným schopnostem a dovednostem žáka v jednotlivých předmětech. Často je to způsobeno pocitem daného jedince, že být v nějakém předmětu lepší, než ostatní není dobré, protože by to negativně ovlivnilo vztahy se spolužáky. Schopnost **sebehodnocení**, a tím i do jisté míry kritického náhledu na své výkony je považováno za projev vyspělého vnímání a hodnocení vlastních schopností a dovedností a kvality výsledků vlastní práce (Čavojská, 2010).

Psychologické a speciálně-pedagogické metody

Mezi ně řadíme inteligenční testy, které jsou určeny jednotlivcům nebo celým skupinám, dotazníky a testy zaměřující se na motivaci a kreativitu, škály pro zhodnocení chování. Vedle toho je zásadní metodou rozhovor a samotné pozorování žáka v přirozených interakcích s jeho okolím a zároveň i při rozličných činnostech, a to spolu s hodnocením výsledků jeho práce (Hříbková, 2009).

Díky komplexnímu inteligenčnímu testu můžeme zjistit akceleraci dítěte či žáka v oblasti rozumových schopností. Výsledek testů může být negativně ovlivněn únavou či ztrátou koncentrace (dosažen průměrný nebo lehce nadprůměrný výsledek) nebo opakovaným

testování, které se může projevat výsledky naopak překvapivě vysokými. Toto se stává, pokud se dítě opakovaně testuje za pomoci stejného testu, v krátkém časovém úseku.

Tyto komplexní inteligenční testy mají pro posuzování nadání kritérium A a B. **Kritérium A** přitom může být hodnoceno na základě těchto indexů a složek, které hodnotí schopnosti v oblastech verbálně–kognitivních, neverbálně–kognitivních a kognitivních funkcí, verbálního myšlení, matematiky a řeči (IDS). Dále v oblasti inteligence numerické, verbální, figurální, krystalizované a fluidní (I-S-T 2000 R). Následují škály v oblasti usuzování a oblasti percepce (SON-R 2,5-7) a výkonové a verbální složky, porozumění a vnímání určitého uspořádání (WISC-III a WAIS-III). Jako poslední pak oblast schopnosti verbální spolu se schopností v oblasti myšlení (WJ-IE).

Kritérium B – v rámci subtestů pak jedinec musí dosáhnout ve váženém skóru minimálně dva rozhodné výkony, které se pohybují nad průměrem výkonu jedinců stejné věkové kategorie. Ty mohou být ukazatelem předpokladů v jednotlivých oblastech nadání, viz Oblasti nadání a jejich klasifikace.

V celém procesu testování je nutno zohlednit výsledky všech testovacích metod u daného dítěte či žáka, nikoli nadání určit pouze na základě komplexního inteligenčního testu, protože jeho samotné výsledky mohou být zavádějící. Je tak žádoucí na takové dítě nahlížet komplexně a posuzovat jeho nadání na základě všech oblastí posuzovaných v rámci komplexní diagnostiky (Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání, 2018).

Vedle psychologických metod pro identifikaci nadání můžeme taktéž zmínit ty **speciálně-pedagogické**, které se soustřeďují na fungování žáka a jeho práci v rámci školního prostředí a možnosti jeho podpory, např. na základě jeho specifického způsobu řešení zadané práce a kvality jejího zpracování. Využívá se zde především rozhovor a pozorování.

Stává se, že ačkoli se u dítěte na základě psychologických testů neprokáže samotné nadání v oblasti rozumových schopností, může poukázat na jeho potenciál. Ten může být na základě vyjádření ŠPZ následně zohledněn při školní práci a dále u dítěte rozvíjen (Hříbková, 2010).

Metody identifikace lze tedy dělit podle objektivnosti měření na objektivní a subjektivní.

Mezi metody **objektivní** přitom řadíme:

- Výkonové testy standardizované
- Testy IQ a testy měřící míru kreativity
- Didaktické testy

Mezi **subjektivní** pak:

- Nominace žáka ze strany učitelů nebo samotných rodičů
- Nominace spolužáky nebo na základě návržení ze strany samotného adepta
- Účast v soutěžích a hodnocení výrobků žáka a jiné (Careswell, 2011).

1.2.5 Přizpůsobení obsahu výuky – obohacování učiva, akcelerace

V kapitole *Inkluzivní a výběrový model vzdělávání* bylo zmíněno, jak může probíhat podpora nadání ve školách i ve volném čase nadaných žáků v rámci obou modelů vzdělávání nadaných žáků na školách. Nyní se zaměříme na představení možných způsobů rozvoje nadání a práce s takovou skupinou žáků při samotné výuce.

Několikrát bylo taktéž v předchozích kapitolách zmíněno **obohacování** probíraného učiva, které může být jak na úrovni systémové, tak i využité v rámci jednotlivých hodin. Jedná se o *rozšíření znalostí, pochopení, zájmů a dovedností za hranici běžného kurikula* (Careswell, 2011, s. 11). Při jeho využití musí být respektována momentální vývojová fáze žáka a jeho potřeb z ní vyplývajících. Pokud je tato podmínka splněna, je ono obohacování výuky velice přínosné, protože díky němu žáci zlepšují své dovednosti. Prohlubují schopnost kreativního myšlení, řešení problémů a mimo jiné i dovedností v kladení otázek. Současně s tím má obohacování za cíl prohloubení a rozvoj přínosných osobních zájmů dítěte, zlepšení sebekontroly žáka a pozitivní vliv v oblasti jeho iniciativy a autentičnosti. Žák přitom má možnost získat vědomosti a dovednosti do větší hloubky a zároveň i v rámci širších souvislostí (Careswell, 2011).

V procesu obohacování výuky sehrávají velice důležitou roli **nástavbové, doplňkové materiály**, které vychází z právě probíraného učiva v jednotlivých hodinách. Z tohoto důvodu je vhodné, aby žáci měli ve třídě vyhrazený prostor (např. členěný podle zaměření jednotlivých aktivit a materiálů) pro jejich využívání, a to i v době přestávek.

Znovu se tak vracíme k problematice vyšších požadavků na materiální a prostorové zázemí školy (Careswell, 2011).

Využití obohacování ve výuce vyžaduje od pedagogů dobře promyšlené plánování výuky, tak aby se jeho využití mohlo přizpůsobit aktuální situaci v hodině. Využití obohacování ve výuce má i svá rizika, a to především v možném přetížení nadaného žáka a nadhodnocení jeho schopností. I přes tyto zmíněná rizika má obohacování výuky, v českém školství svou nezastupitelnou roli stejně jako pedagog, který ho ve výuce praktikuje a snaží se přitom o využití nejatraktivnějších forem a metod práce s dostupnými pomůckami (Valenta, 2015).

Za obohacování učiva jsou považovány např. exkurze, soutěže s různým zaměřením, odpolední vzdělávací aktivity – kluby nadaných, přednášky od odborníků různých profesí v rámci výuky a jiné (Careswell, 2011). Blíže jsou jednotlivé aktivity popsány v kapitole *Inkluzivní a výběrový model vzdělávání*.

Další možností úpravy vzdělávání nadaného žáka v oblasti jeho obsahu je samotná akcelerace, která zasahuje do celého průběhu vzdělávání o mnoho zásadněji. V praxi se tak může stát, že žák s nadáním je vzděláván mnohem rychleji, tzn. může docházet ke zkrácení celého studia i díky možnosti přeskokování celého ročníku atd. Akceleraci zde tedy chápeme jako „*urychlení školního procesu, pokud se prokáže, že dítěti tempo dané disciplíny nevyhovuje, učivo zvládá mnohem rychleji*“ (Careswell, 2011, s. 12).

Do akcelerace můžeme řadit:

- Vzdělávání žáka v určitých předmětech ve vyšším ročníku.
- Tvoření skupin nadaných žáků pro výuku určitého předmětu či předmětů.
- Vzdělávání žáka základní školy v některém předmětu či předmětech na střední škole.
- Mimoškolní aktivity žáka jako např. Dětská univerzita.

Je nutno podotknout, že akcelerace je velice náročným procesem, na který musí být žák velmi dobře připravován, a musí být dopředu zváženy všechny jeho klady i zápory. Mezi největší úskalí tohoto procesu patří bezesporu velice vysoké požadavky na výkon, které mohou pro dítě představovat enormní stres vycházející z přirozené potřeby uspět. To pak úzce souvisí se značně omezeným časem, který žák může věnovat jiným

volnočasovým aktivitám spojených s aktivitami jeho vrstevníků a mnoho dalších (Careswell, 2011).

Důvodem podrobnějšího řešení přizpůsobení obsahu výuky obohacováním právě na tomto místě je fakt, že více než akcelerace (urychlování pobíraného učiva, urychlení celého vzdělávání, vynechání ročníků atd.) zasahuje obohacování do práce pedagoga se žákem ve výuce v rámci daného ročníku.

1.2.6 Zásady a metody práce pedagoga ve výuce

Zásady práce s nadanými ve výuce vychází z jejich přirozené potřeby **rychlejšího tempa**. Zatímco někteří z nich vyžadují rychlost a přesnost v řešení úkolů, druzí zase potřebují se daným problémem zaobírat déle a více do hloubky. Ti, co se zaměřují na správnost a rychlost svého řešení, potřebují od učitele značně větší množství úkolů v hodině, protože často svým tempem předstihne zbytek třídy. Pokud některý z takovýchto žáků dokáže plně pochopit nově probíranou látku, pak je možné využít obohacení do šíře (zajímavosti pojící se k tématu atp.) Tím pádem se žákovi mohou otevřít nové obzory, pohledy na danou problematiku a on může **bez většího procvičování látky** postupovat vpřed. Další zásadou je samotná **náročnost výuky**. Měly by tak žákovi být zadávány takové úkoly, které od něho vyžadují schopnost analýzy, syntézy a následné zhodnocení (Careswell, 2011).

V souvislosti s trvalostí zapamatování probíraného učiva je zásadní posilovat u žáků pozitivní vnímání toho, co jim učitel sděluje. Nadaní žáci mají obvykle velmi dobrou schopnost pamatovat si velké množství rozličných informací, je pro ně přitom ale velice zásadní **pozitivní emoční ladění** s tím spojené, jinak tuto schopnost nemusí využívat. Schopnost zapamatování tak výrazně klesá.

Neméně důležitou zásadou je **přiměřenost** požadavků kladených na získané vědomosti a dovednosti ve výuce vybraným žákem. Tato oblast je pro učitele často značně náročná, protože každý nadaný žák má jinou míru zátěžové tolerance a vyžaduje tak i různou náročnost zadaných úkolů. Proto je nutné zohledňovat i přes jeho pokročilé vědomosti stále i jeho věk a specifika s ním spojené. Dále by měla být podporována u žáka jeho potřeba **samostatné práce**. Aby pro ně ale tyto samostatně vykonávané činnosti byly

přínosem, musí být s danou činností dostatečně seznámeni a nesmí mít pocit, že jsou při jejím vykonávání osamoceni (např. práce na projektu atd.) (Malinová, 2013).

Jistě je důležité také zmínit zásadu, která využívá jejich schopnosti řešit **abstraktní úkoly**, tedy soustředit se na to, co je podstatné v zadaném úkolu, a vynechat tak to, co je na něm specifické. Navazovat na výše zmíněné může **učení ze zkušenosti**, tedy vědomosti získané učením či pozorováním využít v reálném, každodenním životě. Toto propojování teorie s praxí přitom napomáhá v celém procesu poznávání nového. Neméně zásadní, při práci s nadanými žáky, je umožnit jim **zaměřit se více na jimi vybranou oblast vzdělávání** a dát jim tak možnost ji dále rozvíjet. Nadaní žáci, především ti, co mají nadání výrazné v jedné oblasti, se tímto způsobem mohou již brzy profesně vyhranit. Současně tento zájem mohou dále rozvíjet i v rámci volnočasových aktivit. Tato **opora o osobní zájmy** žáka je přitom stěžejní pro obsahové obohacování výuky (Careswell, 2011).

Žáci, ať už s jakýmkoli typem nadání, jsou často zaměřeni na vlastní výkon a individuální práci, proto by měli být podporováni a podněcováni i ke **skupinovým aktivitám**, odpovědnosti v rámci skupiny a celkové **spolupráci** se spolužáky i vrstevníky obecně. Vedle toho by se žáci měli aktivně zapojit do procesu učení, mít možnost podělit se s ostatními o **vlastní zkušenosti** v rámci řešeného problému ve výuce. Pociťt radost a uspokojení nejen ze svého výkonu a docílení výsledků, ale také ze samotné cesty, která k danému výsledku jejich práce vedla (Malinová, 2013).

Tento odklon od výkonu je pro nadané žáky velice důležitý s ohledem na jejich přirozenou potřebu srovnávat se s druhými a dosahovat skvělých výkonů či výsledků ve svých činnostech. Jejich touha po perfekcionalismu může být ještě posílena soutěжами, které jsou poměrně často využívány v rámci výuky v českých školách. Právě ony soutěže mohou podpořit závislost žáků na vnější motivaci, která je podporuje v jejich snažení zvítězit. Ztrácí se tak motivace žáků dělat věci pro sebe a jak nejlépe dovedou. Dalším rizikem je vytvoření pocitu daných žáků, že všichni jsou soupeři a vytrácí se tak chuť spolupracovat na společném cíli. Mimo to mohou zvyšovat u žáků i agresivitu (Martoch, 2011).

Pro nadané žáky jsou tedy vhodné tyto formy a metody práce:

- zpracování určitého tématu v rámci projektu (týdenní projekty...),
- práce ve skupině,
- individuální činnost a tvorba osobitých výtvorů,
- učení zábavnou formou, přičemž žáci neví, že danou činností se zároveň i učí,
- učení na základě řešení problému,
- využití prezentace,
- propojování teorie a praxe, přenášení teorie do každodenního života,
- řešení aktuálních problémů a témat (Stehlíková, 2018).

K tomuto výčtu metod a forem práce můžeme podle Malinové (2013) dále zařadit:

- Učení v rámci dialogu, argumentování na základě vlastního názoru.
- Metody zapojující do učení současně řeč, pohyb a intuici.
- Aktivity literárně-dramatické povahy (práce s emocemi) a metody využívající humor a zážitky každodenního života.
- Badatelské aktivity a experimentování.

Na druhé straně pak jako neefektivní metody a formy práce Malinová (2013) uvádí takové, které se opírají o memorování, nácvik stereotypních činností, řešení většího počtu podobných úloh, v kterých se žák nepotýká s řešením nějakého většího problému. V neposlední řadě pak řešení takových úkolů, v kterých žák nemůže využít své tvořivosti či emocí (Malinová, 2013).

Badatelsky orientovaná výuka

Využívá se především v přírodovědných předmětech a lze ji využít i v rámci diferenciované výuky. Přestože tato metoda klade veliké požadavky na přípravu učitele, její pozitivní přínos, nejen pro nadané žáky, je veliký. Žák dokáže přijít s návrhem možného řešení daného problému, provést přípravu a samotný experiment a následně zhodnotit a zaznamenat jeho výsledky. V rámci celého procesu se tedy učí:

- Klást otázky vedoucí k novému bádání nebo rozšíření toho stávajícího, hledat příčiny a důsledky.
- Vyhledávat si informace a ověřovat si jejich důvěryhodnost.
- Pracovat s dostupnými materiály a nástroji, využívat metody vědecké, důvěřovat poznatkům, které vychází z dřívějších experimentů.

- Plánovat a organizovat jednotlivé kroky vlastní činnosti.
- Zapojit se do diskuse, umění argumentace, respektování názorů druhých.
- Sdělovat výsledky své práce ostatním žákům s využitím grafů, tabulek atd.
- Vytrvalosti, schopnosti zvládat neúspěch.
- Porozumět vlastním chybám a vyvarovat se jim či zajistit jejich nápravu.
- Přijmout různé pohledy na řešení jednoho problému.
- Přijmout kritiku.
- Využít k řešení problému vlastní náčrty a jiné poznámky, v tomto případě např. badatelských deníků.
- Spolupráci se spolužáky.

Tento styl výuky tedy využívá metody aktivizace – kritické myšlení, heuristickou metodu, metodu zkušenostního vyučování spolu s vyučováním problémovým, zahrnuje tak i práci na projektu a vše dokáže doplnit o zkušenosti a postřehy vycházející z každodenního života. Situace, které jsou při takovémto vyučování řešeny, jsou protikladné či odlišné od toho, jak nahlíží daný žák na svět kolem sebe. Právě tato skutečnost ho může podněcovat k tomu, aby tuto „záhadu“ pochopil, což je stěžejní pro celý proces bádání.

Úlohou učitele v samotné hodině je poskytnout žákům potřebné materiály (knihy) a zázemí, zadat jednotlivé úkoly a být pro žáky jejich průvodcem. Učitel by přitom neměl do procesu bádání příliš zasahovat, spíše jen žáky podporovat a pomoci jim směřovat k samotnému řešení. V celém badatelském vyučování přitom platí již zmiňovaná zásada přiměřenosti, tedy žákům je svěřena taková míra zodpovědnosti, kterou jsou schopni v dané chvíli unést. Učitel, který takovýmto způsobem s třídou pracuje, by měl zvládnout se vcítit do pozice badatele a zároveň se v ní umět i sám pohybovat.

Badatelská výuka a činnosti podobného charakteru jsou přitom podporovány v rámci Rámcového vzdělávacího programu (Člověk a příroda, Člověk a jeho svět), stejně jako Doporučených očekávaných výstupech pro enviromentální výchovu na základních školách (Votápková, 2013).

Možnosti využití různých metod a postupů při práci s nadanými a mimořádně nadanými je bezpočet. Jejich využívání a vzájemné propojování přitom závisí na samotném učiteli. Způsob jeho výuky by měl odpovídat jeho vnitřnímu nastavení a jeho silným stránkám. S ohledem na specifitější potřeby nadaných a mimořádně nadaných žáků by z jejich

pohledu měl být učitel zainteresovaný, otevřený novým poznatkům, situacím, velice citlivý a naslouchající. Zároveň by měl umět přiznat vlastní chybu, být spravedlivý a chápající. Vážít si sebe, stejně tak i svých žáků, umět improvizovat a vytvořit pozitivní atmosféru, která bude podporovat vzájemnou spolupráci a toleranci. Dále by učitel měl být tolerantní vůči chybám žáků a umět o nich se žáky mluvit bez výčitek, stejně jako poukazovat na jejich silné stránky a pracovat s nimi. Neméně důležité je, aby samotného učitele výuka naplňovala a on do ní byl ponořen, právě tento zápal pro věc může být zásadním zdrojem inspirace nejen pro nadané žáky (Stehlíková, 2018).

1.2.7 Třídní klima a vztahy s vrstevníky

V této kapitole se zaměříme na vztahy nadaných a mimořádně nadaných žáků se spolužáky a s jejich vrstevníky obecně. Samotné klima školní třídy přitom můžeme definovat jako „*jev dlouhodobý (trvajících několik měsíců či let) a je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty tak, jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé*“ (Mareš, 2012, s. 7). Třídní klima sehrává důležitou roli v samotném výkonu žáků. Proto je důležité vytvořit takové klima ve třídě, které bude nejen podnětné, pozitivní, ale i bezpečné (Hubatka, 2020).

Tak jako všichni žáci, i ti nadaní, hledají svou spřízněnou duši, s kterou mohou sdílet své zájmy. Právě to však přináší do života nadaných značné problémy, protože oni mají často značně odlišné a do jisté míry **vyspělejší zájmy**, než je tomu u jejich vrstevníků. Především intelektově nadaní žáci tuto odlišnost vnímají velice silně a může v nich vyvolat pocit osamocení a potřebu se stáhnout do sebe. Další možnou reakcí je **popření talentu** a jeho „schovávání“, protože ho dotyčný žák vnímá jako své minus. Vedle toho může jejich neoblíbenost v rámci kolektivu způsobit jejich **starostlivé a vůdcovské** chování, které často uplatňují nejen vůči spolužákům. Jejich chování tak může okolím být hodnoceno jako umíněné (Martochová Dudová a kol., 2022).

Pokud je využíván ve výuce vysoce diferenciovaný přístup k nadaným žákům, pak se výrazně zvyšuje riziko vzniku rozdělení třídy do dvou skupin (nadaní x ostatní žáci). Ty se dělí v souvislosti s výkonem, talentem, ale i sociální situací. Vzniká tak pocit elitářství jedné skupiny vůči té druhé. V návaznosti na to pak může docházet k rozvoji agrese

a šikany. Navenek se ve výsledku může tato situace třídy projevit výrazně sníženou motivací žáků ke vzájemné spolupráci a jejich výkonu obecně.

Jak již bylo dříve zmíněno, nadaní žáci jsou často **individualisté**, kteří pracují na svých schopnostech a dovednostech v prospěch svých úspěchů. O to více je u nich důležité podporovat práci ve skupinách. Téma **spolupráce** ještě více získává důležitost především ve třídách hlavního vzdělávacího proudu, kde žák s nadáním může svou jinakost pociťovat vůči svému okolí, jako něco naprosto nepřijatelného. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby se alespoň ve svém volném čase mohl žák setkávat s dalšími nadanými žáky či trávit čas s dětmi, které mají podobné zájmy (Hubatka, 2020).

Tuto stránku nadání do jisté míry řeší zařazení žáka do třídy pro nadané a mimořádně nadané žáky, kdy žák je podobně vyspělými žáky stran vědomostí i dovedností podporován a jeho odlišnost není z jejich strany tolik řešena. Učitel tak má větší možnost adekvátně podporovat spolupráci a pochopení nadání, jako příležitosti objevovat a porozumět světu kolem sebe, více jak určité překážky (Martochová Dudová a kol., 2022).

Hubatka (2020) v této souvislosti poukazuje na zásadní význam třídního učitele jako lídra a důležitosti využití třídnických hodin pro budování vztahů a společné aktivity. Vedle toho taktéž poukazuje na důležitou roli akcí třídního učitele se žáky mimo výuku a akcí s rodiči. Přestože rodina žáka stojí v tomto ohledu stranou, i ona může svým pozitivním přístupem a komunikací přispět k úspěšnému procesu vzdělávání jejich nadaného dítěte, a to především tím, že budou podporovat a respektovat postupy školy a třídního učitele, a přitom se i vzájemně doplňovat.

1.3 Mimořádně nadaný žák, rodina a volnočasové aktivity

V životě každého člověka hraje rodina tu nejzásadnější roli, a to nejen v prvních letech života. Jinak tomu není ani u dětí s nadáním. Velmi důležitý je přitom samotný její postoj v otázce nadání. Z toho pramení základ úspěchu či neúspěchu jeho rozvoje. Ten mohou rodiče u dítěte podpořit:

- Zájmem o jeho aktivity a zájmy, přičemž budou podporovat ty, které samo preferuje.
- Sledováním postupu jeho práce, nejen jejího výsledku spolu s jeho schopností soustředit se na danou činnost.
- Sledováním jejich schopností v oblasti řešení problémů a překonávání překážek, včetně zvládnutí neúspěchu.
- Ochotou povídat si s nimi a odpovídat jim na nesčetné množství otázek.
- Společným čtením a nasloucháním, pokud již zvládají číst sami.
- Pomocí při hledání jejich zájmů, hledání zájmů společných a představení jejich vhodných variant.
- Zážitky pojmíci se k různým oblastem lidské činnosti a jejich následným rozvojem.
- Respektováním různé úrovně jeho schopností v souvislosti se změnami prostředí, přátel, motivace atd.
- Pozorováním jeho chování a komunikace ve vrstevnické skupině i vůči ostatním lidem a současně zajištěním kontaktu se stejně nadanými jedinci. Vyzdvižením takového způsobu jeho komunikace, který považují za pozitivní.

Výchova nadaného a mimořádně nadaného dítěte vyžaduje od rodičů značně větší pozornost, vytrvalost a pochopení pro jeho často odlišné vnímání světa a lidí v něm. Je tedy možné, že pro některé rodiče může být výchova takového dítěte značně náročnější, a to především ve chvíli, kdy není jedináčkem. I přes tato i mnohá jiná úskalí by mělo dítě vyrůstat v podnětném, laskavém a milujícím rodinném prostředí, které bude naslouchat jeho potřebám. Současně s tím mu bude poskytovat potřebné hranice, které mu zajistí potřebnou oporu a pocit bezpečí, tolik důležitý pro jeho budoucí život (Doporučení rodičům pro rozvoj nadaných předškolních dětí, 2021).

Jak je z výše uvedeného jistě patrné, rodiče nadaného dítěte jsou důležitými zprostředkovateli aktivit, kterými se může dále rozvíjet ve svém volném čase. Dále jím může být i učitel, který díky nabídce volnočasových aktivit v rámci školy, poskytne jemu a podobně nadaným žákům prostor k prohloubení jejich dovedností a vědomostí v oblastech, které je zajímají. Výběr aktivity podle výsledků, kterých tito žáci v dané činnosti dosahují, má i své stinné stránky. Mezi ně patří např.

- Brzké zaměření může omezit možnosti rozvoje v jiných aktivitách.
- Tlak na výsledky dítěte může negativně ovlivnit jeho vnímání v oblasti sebepojetí a kreativity.
- Jejich touha po změně aktivity.
- Žáci, kteří nejsou učitelem vybráni, mohou ztratit šanci uspět v dané oblasti aj. (Freeman, 2009).

Vedle volnočasových aktivit, které poskytuje škola (též kluby nadaných), poskytují v České republice volnočasové aktivity například tyto dvě organizace:

Mensa ČR – Dětská Mensa

Jedná se o mezinárodní organizaci, která se dlouhodobě zabývá podporou nadaných a osvětou v této oblasti. Pořádá volnočasové aktivity, letní tábory a jiné vzdělávací akce. Jejím členem se může stát kdokoli, kdo dosáhne v IQ testu výsledku 130 a vyšší.

Centrum nadání

Tato organizace vznikla v roce 2005 a poskytuje odborné a vzdělávací aktivity. Zaměřuje se také na volnočasové aktivity a pořádá letní pobytové tábory pro děti a jejich rodiče, letní soustředění. V oblasti aktivit pro předškolní děti pak program „Malý technik“. Mimo jiné i víkendové akce.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Metodologie

Výzkumné šetření se zabývá otázkou způsobu vzdělávání žáka s mimořádným nadáním na prvním stupni základních škol. Vnímám, že zatímco úskalí vzdělávání žáků s jinými speciálními vzdělávacími potřebami je rozebírán hojně, problém vzdělávání žáků nadaných zůstává do jisté míry upozadován. Z tohoto důvodu považuji za přínosné věnovat tomuto tématu pozornost, a to i s ohledem na skutečnost, že stále více je v dnešní společnosti řešeno téma výkonu žáka v edukačním procesu a jeho zapojení do něj. V této době se v České republice tématem podpory vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných zabývá především Mensa a také i Národní pedagogický institut. Testování dovedností těchto žáků přitom Mensa provádí za pomoci pořádání logických olympiád, do kterých školy přihlašují žáky, u kterých byl jistý stupeň nadání zjištěn. Zásadní je přitom prvotní zjištění talentu a jeho následná práce s ním. V dnešní době, kdy naše školství je zaměřeno především na výkon je přitom cílení na skupinu těchto dětí zdá se zásadní. To vyžaduje co největší prozkoumání této oblasti a zaměření se přitom především na praktické využití těchto poznatků do školní praxe. Má bakalářská práce přitom vychází z předpokladu, že talent ovlivňuje mimo kognitivních schopností také samotnou psychiku dítěte a hraje tak i zásadní roli v jeho vnitřním prožívání, sebepojetí a schopnosti navazovat vztahy s druhými. Proto ve své bakalářské práci chci poukázat na důležitost spolupráce mezi žákem, rodičem, pedagogem a školou v celém procesu takového vzdělávání.

Toto výzkumné šetření si pokládá tyto výzkumné otázky

Jakým způsobem probíhá výuka žáků s mimořádným nadáním na prvním stupni základních škol, kde jsou vzděláváni ve třídách určených pro žáky s mimořádným nadáním, přičemž je u nich obecně ze strany školy, očekáván přechod na víceletá gymnázia?

Jakým způsobem jsou podporováni rodiče žáků a pedagogové mimořádně nadaných ze strany vybrané základní školy?

Cílem tohoto výzkumného šetření tak je:

1. Popsat možné způsoby práce se žáky s mimořádným nadáním na prvním stupni ZŠ v rámci tříd určených výhradně pro žáky s nadáním
2. Zjistit jakým způsobem je realizována podpora rodin s mimořádně nadaným dítětem ze strany školy.
3. Zjistit jaké jsou limity při práci s mimořádně nadaným ve třídním kolektivu.
4. Zjistit využívané volnočasové aktivity ve školní družině

Cílem praktické části této bakalářské práce je tak zmapovat potřeby jednotlivých mimořádně nadaných žáků a následně popsat proces jejich vzdělávání, a to jak z pohledu žáka, rodiče, tak i z pohledu samotných pedagogů.

Za tímto účelem vznikly tři případové studie mimořádně nadaných žáků, kteří jsou vzděláváni ve speciálních třídách pro nadané. V rámci nich jsou sledovány tyto oblasti:

- Způsoby práce žáka ve výuce spolu s jeho projevy v rámci kolektivu.
- individuální potřeby žáka a oblasti jeho nadání.
- Vliv nástupu žáka do třídy pro mimořádně nadané.
- Chování žáka v domácím prostředí.
- Komunikace, způsoby a míra spolupráce školy s rodiči.
- Postoj rodičů k možné integraci nadaného žáka do tříd v rámci hlavního vzdělávacího proudu či přechodu na víceletá gymnázia
- Volný čas a mimoškolní aktivity žáka.
- Vliv nadání žáka na očekávání rodičů v oblasti vzdělávání
- Postoj rodičů ke vzdělávání nadaných žáků v rámci speciálních tříd.

Jednotlivé rozhovory byly vedeny se všemi účastníky v co nejklidnějších podmínkách a na místě, které si sami zvolili. Jednotlivé rozhovory přitom trvaly v rozmezí 20–30 minut. Všechna citlivá data byla, za účelem zachování anonymity, pozměněna. V jednom případě rozhovoru se žákem (viz přílohy) byla přítomna matka, aby se žák cítil pohodlně a bezpečně tak, aby rozhovor mohl proběhnout v celém jeho rozsahu. Všechny rozhovory byly současně nahrávány, za účelem co největší přesnosti zachycení jednotlivých odpovědí. Všichni respondenti byli s touto skutečností seznámeni a vyjádřili svůj souhlas písemnou formou, a to před zahájením rozhovoru. Současně též byly

prostudovány další písemné materiály vztahující se ke vzdělávání žáků nadaných ve speciálně zřízených třídách při běžné základní škole. Jednalo se především o individuální vzdělávací plány žáků, individuální modely práce pro jednotlivé žáky (měsíční plány práce v jednotlivých hodinách) a závěry z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Neméně důležité bylo i shlednutí jejich školních prací v jednotlivých předmětech.

Mimo zpracování případových studií proběhlo zjišťování potřeb a způsobů práce dvou pedagogů, kteří se výukou nadaných a mimořádně nadaných žáků zabývají. V rámci toho tak byly zjišťovány:

- Výhody a nevýhody vzdělávání žáků mimořádně nadaných ve speciálních třídách, které jsou zřízeny při základních školách hlavního vzdělávacího proudu, z pohledu učitele.
- Priority pro práci s nadanými žáky.
- Nejčastější potíže při vzdělávání nadaných.
- Specifika třídního kolektivu nadaných žáků i vztahů mimo něj.
- Způsoby podpory učitelů ze strany vedení školy
- Učební pomůcky a způsoby práce s nadanými žáky
- Oblasti dovedností a schopností, které je nutné u nadaných více podporovat a rozvíjet
- Potřeby a možné problémy, s kterými se nadaní žáci mohou potýkat při přechodu ze třídy pro nadané do třídy hlavního vzdělávacího proudu či víceletá gymnázia

2.2 Vzdělávání nadaných žáků z pohledu pedagoga

V rámci celé této bakalářské práce zaměřující se na nadání byl dosud pohled upřen především na potřeby žáka a jeho rodiče, avšak je jistě také důležité podívat se na nadání z pohledu samotného pedagoga. Přesně o to se pokusí tato kapitola.

Odovědi obou pedagožek se vzájemně prolínaly a doplňovaly. Jejich dlouholetá praxe tak v jistém směru potvrdila, přinejmenším některá tvrzení a využitelné způsoby práce se žáky v rámci speciálních tříd pro nadané.

Výhody a nevýhody vzdělávání žáků mimořádně nadaných ve speciálních třídách

Za výhody tohoto systému vzdělávání nadaných žáků obě pedagožky shodně uvedly především možnost rychlejšího probírání učiva, spolu s možností úpravy obsahu výuky obohacování a rozšiřováním učiva. Jako přínosné uvádějí možnost rychlejšího tempa probírání učiva v daném předmětu, a to díky menšímu počtu žáků ve třídě a jejich podobným zájmům a schopnostem. Neméně důležitá je v tomto ohledu schopnost žáků rychleji a lépe pracovat na samostatné práci, což v jistém smyslu zjednodušuje práci učitele. Vedle toho za nevýhody tohoto systému spatřují zejména v jisté separaci nadaných žáků od žáků bez prokázaného nadání. Díky setkávání se svými vrstevníky se přitom žáci např. učí počkat, být trpělivý, vidět, že ne všichni jsou studijní typy, že někdo vyniká i v něčem jiném. Učí se vzájemné toleranci. V návaznosti na to obě pedagožky vyzdvihují fungování tamější školní družiny. V rámci ní se setkávají žáci 1. – 5. tříd a mohou tak trávit společně volný čas a zároveň se tak učí tolik potřebné vzájemné spolupráci.

Priority pro práci s nadanými

V této oblasti je na prvním místě zmiňovaná možnost kreativní, tvořivé práce, větší svoboda při práci s nadanými žáky a podpora ze strany vedení školy. Vedle toho je také zmiňována opora ve zprávě z pedagogicko-psychologické porady a zároveň nutnost rozpoznat u žáka nadání, co nejdříve.

Nejčastější potíže při vzdělávání nadaných

Jako první zaznívá Perfekcionismus, kdy se nadaní žáci snaží o bezchybnost a jsou velmi citliví. Následuje „denní snění“ ke kterému dochází ve chvílích, kdy se žákům zdá učivo příliš snadné, nebo je nezaujme. Následně pak oblast sociálních kontaktů, kdy většina problémů u nadaných žáků vzniká ve vztahu k vrstevníkům, protože nadané děti vyhledávají ke komunikaci raději starší nebo i dospělé jedince, a proto je spolužáci mohou odmítat a vyčleňovat z kolektivu. Jedna z pedagožek k tomu dodává: *bud' vystupují jako silné osobnosti, které by rády všechno vedly a organizovaly, nebo naopak jako velmi introvertní jedinci, neochotní spolupracovat, či cokoliv s ostatními sdílet.* V neposlední řadě pak přítomnost dvojí výjimečnosti jako je např. porucha autistického spektra, dyslexie, nebo nerovnoměrný vývoj nadání v určitých oblastech.

Způsoby podpory učitelů ze strany vedení školy

Jak zaznělo v rámci rozhovorů. Škola, na které obě pedagožky pracují, s nimi velmi dobře spolupracuje a zajišťuje kvalitní materiální zázemí a učební pomůcky. Vedle toho také zajišťuje možnosti jejich dalšího vzdělávání.

Učební pomůcky a způsoby práce s nadanými žáky

Právě ty uvádějí jako naprosto stěžejní při práci s nadanými, což si uvědomuje jistě i vedení školy. Ta jim poskytuje rozšiřující materiály, interaktivní tabule, logické hry a stavebnice aj. viz příloha 1. Vedle toho si tvoří vlastní materiály, které následně při výuce využívají. Vedle toho mají i projektovou výuku.

Oblasti dovedností a schopností, které je nutné u nadaných více podporovat a rozvíjet

Obě pedagožky se ve svých odpovědích shodují. Nejtěžší pro pedagoga je oblast spolupráce žáků ve skupině. Následně pak učit naslouchat a přijímat názory druhých spolu s potlačením jisté soutěživosti a podpora trpělivosti.

Potřeby a možné problémy, s kterými se nadaní žáci mohou potýkat při přechodu ze třídy pro nadané do třídy hlavního vzdělávacího proudu či víceletá gymnázia

K další otázce uvádí. *Tyto žáci jsou velmi rychlí a nemají rádi rutinu, na základní škole se nemusejí příliš připravovat na vyučování, protože učení jim jde samo. Mohou tak sklouznout ke schovávání nadání nebo šaškování, jen aby zapadli do kolektivu.* Nadaný žák v běžné škole je pro pedagoga značnou výzvou. Proto může pomoci např. spolupráce s dětskou univerzitou.

Využívané volnočasové aktivity

Jako poslední byla probírána otázka volnočasových aktivit v rámci družiny. Ty označují pedagožky za dostatečné i s ohledem na skutečnost pandemické situace. Vedení kroužků mimo výuku je pro ně značně časově náročné, proto se škola snaží nalézat kompromisy. Do doby, než byl ve školách přítomný covid-19, škola všem žákům bez rozdílu nabízela řadu kroužků na začátku roku a podle projeveného zájmu je následně otevřela. Nyní se volnočasové aktivity odehrávají především venku. Kdy se tvoří např. naučné stezky atd. Při špatném počasí mají žáci možnost využít např. společenské hry,

Albi tužku nebo stavebnice. Při volnočasových aktivitách v rámci družiny jsou nadaní žáci vždy spolu s ostatními žáky jiných ročníků a tříd.

2.3 Kazuistika – Radka

Rodinné prostředí

Radka skoro sedmiletá dívka navštěvující první ročník základní školy, kde je zařazena do třídy pro mimořádně nadané. Pochází z úplné a harmonické rodiny. Má mladšího bratra, s kterým má velice dobrý vztah. O jejich péči a výchovu se stará především matka, protože otec je díky svým pracovním povinnostem často mimo domov i několik dní. Ve volných dnech, se dětem plně věnuje a podnikají rodinné výlety.

Rané dětství

Z rozhovoru s matkou vyplývá, že Radka byla od mala velmi zvědavé dítě. Když byl Janě necelý rok, matka si začala všimnout jejího velkého zájmu učit se novým věcem. Projevovala zájem např. o leporela (barvy, tvary a zvířátka) a brzy je uměla zpaměti. Této a podobným činnostem se přitom dokázala věnovat podstatně dlouhou dobu. Vedle toho začala velmi brzy mluvit, přičemž snadno a rychle si osvojovala jednotlivá slova, spolu se složitějšími výrazy a záhy je dokázala využít i v celých větách. Matka tuto dceřinu schopnost popsala takto: *Zatímco stejně staré dítě z našeho okolí začalo říkat „mámo, mami“ Radka na mě volala „Maminko, počkej...“ Moc ráda využívala zdrobněliny.*

Rychlejší byl i její motorický vývoj. Ráda s matkou skládala puzzle, i s menšími dílky, které byly určeny pro starší děti. Později tyto aktivity vystřídala za náročnější hry, které byly zaměřené především na rozvoj logického myšlení – záhady, nad kterými mohla strávit více času.

Při venkovních aktivitách byla Radka kreativní, vymýšlela si různé hry a také je neohroženě uskutečňovala. Byla obratná a rychlá. Bylo z toho jasně vidět, že jí fyzická aktivita velice baví. Proto jí rodiče zapsali do kurzu zaměřeného na tanečně-pohybovou přípravu, kam pravidelně docházela. Vedle toho také na kurzy angličtiny a později se místo toho začala aktivně věnovat tenisu. Ve volných chvílích se pak s rodiči ještě učila

jezdit na inline bruslích, kole i na lyžích. Do všech aktivit se přitom pouštěla s nadšením a odhodláním, byla vytrvalá.

Protože byla matka Radky na mateřské dovolené s mladším synem, rozhodla se, že Radku nepošle do mateřské školy a místo toho jí bude vzdělávat a rozvíjet sama v domácím prostředí. Právě tento svůj krok ve výchově, při našem rozhovoru, označuje jako důvod skvělého vztahu Radky s jejím mladším bratrem. Díky tomu, že spolu trávili většinu času, naučili se vzájemnému respektu a spolupráci. Nejdůležitější přístup, který matka zvolila ve výchově je „respektovat a být respektován“.

V posledním roce před nástupem do školy byla Radka zapsána do mateřské školy, ale plnila jí formu domácí přípravy. Se svými vrstevníky tak navazovala kontakt v rámci aktivit s rodinou.

V pěti letech, kdy byla Radka poprvé vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně s cílem identifikace nadání, se již aktivně zajímala o písmenka, lidské tělo, vyšívala a hrála složitější logické hry (např. LEU, kde doplňovala složité sestavy). Toto vyšetření následně u Radky potvrdilo vyspělé vnímání a prostorovou představivost. V orientačním testu verbálních schopností podala Radka mírně nadprůměrný výkon, přičemž vynikala především rozsahem krátkodobé slovní paměti. V oblasti percepčně-motorických funkcí byl též vidět mírně nadprůměrný výkon. Spolu s ním byla u Radky prokázána velmi dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika. Po celou dobu tohoto vyšetření se Radka soustředila, nevzdávala se ani při řešení nejtěžších úloh, byla motivována a projevovala zájem o náročnější intelektovou činnost, proto jí na základě tohoto vyšetření bylo doporučeno zařazení do třídy se zvýšeným důrazem na individuální přístup k žákům a rozvoj nadání. Mimo to ale také poukázalo na nejistotu Radky, ve chvílích, kdy má s někým hovořit a odpovídat na otázky (neustále se při tom ohlížela na matku, jako by měla odpovídat za ní). Zanedlouho po tomto vyšetření jsem se s Radkou a její matku poprvé setkala osobně.

Od začátku Radka působila jako zvědavé děvče s nekonečnou zásobou energie, které se před žádnou výzvou nezastaví. Když se naskytl první příležitost pozorovat jí venku, neustále měla potřebu po něčem šplhat, sledovat dění z výšky. Bylo zřejmé, že jí pohyb přináší uspokojení a radost, je pro ni snadný. Na druhou stranu pokaždé, kdy jsem ji položila otázku ohledně právě probíhající společné hry, do které se matka nezapojila,

okamžitě se obrátila na matku, byla najednou neklidná a působila nejistě. Při každém našem dalším setkání se situace opakovala, a to bez ohledu na prostředí, v kterém se naše setkání odehrávalo. Pokaždé, když si mohla vybrat a zrovna nebyla zabraná do hry s ostatními dětmi, držela se neustále v blízkosti matky, mlčela a nikdy se nezapojila do hovoru.

Současnost

Od prvního setkání s Radkou a její matkou uběhl více jak rok a dobře se navzájem známe. Rozhovor s Radkou byl záměrně započat až poté, co si měla možnost pohrát s kamarády a rozkoukat se. Možnost, že by matka v době rozhovoru byla ve vedlejší místnosti, Radku značně zneklidněla. Po celou dobu rozhovoru byla tedy přítomna i její matka. Radka byla nespěšná a delší dobu jí trvalo, než byla schopna odpovídat na otázky bez toho, aby se neustále obracela na matku, sledovala její reakci. Zdálo se, že má Radka trému, přesto se na otázky snažila odpovídat. Ke konci rozhovoru se jí povedlo značně setřást toto napětí a rozpovídala se. Díky tomu se naskytla možnost zjistit, jak ona sama hodnotí čas strávený ve škole spolu se samotnou výukou jednotlivých předmětů.

Matka v rámci rozhovoru popisuje Radku jako dívku přátelskou, cílevědomou až tvrdohlavou, zaměřenou na vědomosti a schopnou dlouho se zabývat jednou činností. Nikdy neměla pocit, že by Radka prošla obdobím vzdoru, vždy se s ní totiž dalo snadno dohodnout a dojít tak třeba i ke kompromisu, nevztekala se. Nyní pokud je ve své činnosti neúspěšná, vrátí se k činnosti později. Mimo to u ní matka vnímá jistou soutěživost, ale i psychickou odolnost. Dokáže překonávat překážky. Na druhou stranu si matka všímá, že Radka má v určitých chvílích tendenci přeceňovat své síly a zdůrazňovat činnosti, v kterých vyniká. Radka je také velice samostatná a často na nabídku pomoci, reaguje jejím odmítnutím. Má potřebu neustále něco tvořit, přemýšlet a těžce nese pocit nudy. Mimo to má smysl pro detail, všímá si věcí kolem sebe a hodnotí je.

Radky nebývalý zájem o činnosti, písmena a čísla matku přivedl ke snaze nalézt takovou formu vzdělávání, která toto bude respektovat a dále rozvíjet. To jí následně přivedlo i ke škole, kam nyní Radka chodí. Matka v této souvislosti vzpomíná na období, kdy stála před tímto rozhodnutím. *volala jsem si s paní ředitelkou, jestli by tam mohla Radka chodit, co pro to máme udělat a o čem to je a ona mi o tom povídala. Byla velice vstřícná.*

Moc se mi její přístup líbil, a právě ona mi doporučila tu psychologku, specializovanou na to nadání, která s nimi spolupracuje.

Do školy se Radka velice těšila. Ve chvíli, kdy do školy nastupovala, již plyně a zcela samostatně četla. Do kolektivu se, dle slov učitelky, zapojila dobře a našla si ve třídě kamarády, začala s nimi bez větších problémů komunikovat. Z rozhovoru s Radkou vyplynulo, že nejvíce jí ve škole jde Český Jazyk, matematika, a především tělesná výchova, při kterém jí paní učitelka nechává předcvičovat ostatním žákům. Naopak za náročný předmět považuje Radka především Prvouku. Mimo to uvádí i náročnost Anglického jazyka, na který dochází s matkou, jako na volnočasovou aktivitu. V něm je pro ni značně obtížné učit se slovíčka nazpaměť.

V hodinách pracuje Radka bez problémů na základě měsíčních individuálních modelů. V nich jsou, u jednotlivých předmětů, popsány oblasti, na které se se u daného žáka bude soustřeďovat největší pozornost. Spolu s tím, si každý žák určí oblast vlastního zájmu, který chce dále rozvíjet. Radka si za tuto oblast vybrala knihy a logické úkoly. Jak sama v rozhovoru uvedla: *baví mě, když můžu vymýšlet řešení, nebo když můžu počítat příklady na interaktivní tabuli, když o přestávkách můžu hrát různé hry, číst si nebo něco skládat v našem koutku. Některé úkoly jsou těžší, ale to nevadí.* Mimo to se o přestávkách zapojuje do her se spolužáky. V samotných hodinách pak dostává rozšiřující úkoly. Radku mimo jiné, v poslední době začala bavit matematika do takové míry, že si ze své vlastní iniciativy vzala doma od otce tabulku s násobilkou, což rodiče velmi překvapilo. Z rozhovoru s Radkou bylo patrné, že si svého nadání v určitých oblastech je vědoma a dokáže této své přednosti využít.

Z dostupných materiálů (pracovní sešity a výtvarné práce) je poznat, že Radka pracuje velice pečlivě. Její písemný projev je upravený. V rámci výuky Radka pracuje s rozšiřujícími materiály, které se následně vkládají do samostatných desek. Taktéž jí jsou zadávány týdenní projekty, které doma samostatně vypracovává.

Radka se v rámci školy, mimo jiné, účastnila i Logické olympiády. Úkoly jí, dle jejích slov, bavily ale některé byly tak těžké, že je řešila způsobem „pokus, omyl“ Soutěže obecně jí baví, a to i ty, které mají v rámci vyučování (král či královna počtářů). Baví jí i tehdy, pokud zrovna nevyhrává. Prohra naopak zvětšuje její snahu zlepšit se v dané činnosti.

K otázce týkající se domácí přípravy matka s Radkou shodně uvádějí, že mimo běžně zadávané domácí úkoly se Radka nemusí na hodiny připravovat, přičemž si domácí úkoly píše zpravidla samostatně. Využívá tak zbývající čas např. řešením nástavbových úloh z knihy „Koumák“, což jí velice baví. Pokud je hezky a v ten den nemá zrovna naplánovanou aktivitu, využívá tento čas na čtení knih nebo venkovní aktivity.

Po celý rozhovor s matkou bylo zřetelně vidět, jak moc je pro ni důležité podporovat u Radky samostatnost, cílevědomost a vlastní názory v rozličných oblastech. Zdůrazňovala přitom, jak důležité a přínosné bylo, že Radku vzdělávala v domácím prostředí. *Když jsem stejně byla se synem doma, řekla jsem si, že bude dobré si užít s nimi co nejvíce času, než budu zase muset nastoupit do práce. Takhle jsem se jim mohla plně věnovat a učit je to, co je zrovna bavilo. Mám štěstí, že máme doma dost podnětné prostředí. Děláme různé hry, aktivity, hodně jsme venku.*

V souvislosti s výhodami a nevýhodami takové formy vzdělávání matka dále uvádí: Myslím, že pro Radku je taková třída výhodou, bála jsem se totiž, že se v běžné třídě bude nudit, proto jsem jí dala právě do této školy. Nevýhodné by to bylo podle mě pro děti, které špatně snáší prohru, nebo by nebyli dostatečně rychlí a zaostávali by za ostatními v práci. Což Radka zatím zvládá. Když třeba nevyhrála zrovna tak říkám holt prostě nebudeš jako ve všem první. Musí si uvědomit, tobě jde tohle, jiným jde zase něco jiného. Také si myslím, že je to pro Radku v té třídě inspirující. Třeba, když je nějaký její spolužák lepší, tak ona se také více snaží. To vidím třeba v matematice, která jí teď začala bavit.

Velikým tématem v rozhovoru byla následně důležitost samotné třídní učitelky, v celém procesu vzdělávání Radky. Matka v souvislosti s tím vypráví: *Myslím si, obrovskou zásluhu na tom, že si Radka dobře zvykla na školu, má především její třídní učitelka, kterou Radka od samého začátku považovala skoro za bohyni a má ji ráda doteď. Bylo to velký plus. Jak se k nim chovala a ona si jí zamilovala prostě od začátku. Brala ji opravdu jako bohyni.* Současně s tím matka oceňuje přístup třídní učitelky k samotným rodičům a její komunikaci s nimi. Tuto spolupráci považuje za nadstandartní, protože třídní učitelka rodičům poskytuje například i fotografie z průběhu výuky, jen aby mohli sdílet tuto radost a zážitky se svými dětmi. Matka považuje třídní učitelku, za člověka na pravém místě.

Následně se hovor stočil zpět k samotnému tématu nadání. Matka je toho názoru, že jisté nadání má Radka po ní, protože jí škola osobně nedělala žádné potíže. Matka se ve škole dobře a snadno učila především jazyky, zatímco otec Radky má talent v oblasti technické. Přítomnost nadání přítom u své dcery považuje matka za dobrou startovní čáru, ale rozhodně tato skutečnost jí nezavdala důvod k tomu, aby Radčinu cestu k budoucímu vzdělání předurčila. *Nechci na ní klást žádné nároky. Určitě jí chci nechat vybrat čemu se bude věnovat. Chci poznávat co jí baví a jsem zvědavá čím mě ona sama překvapí. Mimo to cítím, že nemám právo do tohoto zasahovat. Jen ona si může určit cestu, která jí bude nejvíce vyhovovat. Věřím jí, že si vybere dobře.*

2.4 Kazuistika 2 – Ondřej

Ondřej je nyní devítiletý chlapec, který žije s matkou a jeho nevlastním otcem. Má o dva roky starší sestru, se kterou má velmi dobrý vztah. Nyní chodí do 3. ročníku základní školy, kde je zařazen do třídy pro nadané.

Rané dětství

Ondřej se narodil z bezproblémového těhotenství o něco dříve. *Když mi ho poprvé přinesli, uložili do postýlky a já ho chvíli pozorovala, měla jsem pocit, jako by mě to malé stvoření zkoumalo pohledem. Přišlo mi, jako by ten pohled byl vědomý a on mi chtěl něco sdělit. Byl to naprosto zvláštní okamžik.* Vypráví matka.

U Ondřeje nastal okamžik jeho prvního úsměvu velice brzy stejně, jako držení hlavičky a snahy se rozhlédnout okolo sebe. Velmi citlivě a s velkým zájmem sledoval okolní dění. Ne vše, ale bylo tak rychlé. Zatímco jeho vývoj v oblasti stání a následné chůze byl vůči běžnému očekávání opožděn, v oblasti vývoje řeči byl ve značném předstihu. Velmi rychle se mu tak zvětšovala slovní zásoba a spolu s tím i jeho schopnost využít je v komunikaci s jeho okolím. Se značným předstihem, vůči vrstevníkům, tvořil slovní spojení a následně i celé věty. Matka k tomuto mimo jiné uvádí: *bylo jasné, že se Ondřej snaží okolo sebe koukat, hledat hračky, ale lézt pro něj v té chvíli bylo velmi náročné, protože ještě neměl dostatečnou sílu v rukách a v těle. Přesto se snažil, ale často neúspěšně. Dřív, než dosáhl svého cíle, na zemi usnul.* Matka navštívila lékaře a ten jí doporučil cvičit Vojtovou metodu, protože měl Ondřej rozestup břišních svalů. Chvíli poté Ondřej konečně začal chodit. *Od té doby, co měl možnost chodit, byl Ondřej k nezastavení, měla jsem pocit, jako by chtěl dohnat to, co díky tomu zmeškal. Byl neunavitelný.* Dodává k tomuto tématu matka.

Jakmile se u Ondřeje ztratila tato fyzická bariéra, ještě zřetelněji byl vidět jeho nebývalý zájem o lidi a komunikaci s nimi. Tu navozoval bez ostychu a velice rád. I se svými vrstevníky. Proto ho matka začala brát do dětských koutků, zapsala ho na plavání a cvičení s dětmi. Když bylo Ondřejovi necelých dva a půl let, bylo matce jasné, že takováto forma kontaktu s ostatními dětmi, není pro Ondřeje dostatečná. Měla pocit, že se Ondřej doma nudí. Proto ho v té době zapsala do mateřské školy, kde se s dětmi pracovalo Montessori systémem. S jistými obavami se očekávalo, jak bude Ondřej na takovouto

velkou změnu reagovat. Hned druhý den, po první návštěvě mateřské školy, se matčiny obavy rozplynuly. *Přišel tehdy ze školky a zmizel hned v pokojíčku, když jsem za ním přišla, už měl pyžamo v baťůžku a z jeho slov sem vyrozuměla, že zítra bude spát ve školce, jako ostatní děti.* Ondřej se tedy bez problémů v dětském kolektivu adaptoval a do této mateřské školy chodil až do samotného nástupu na základní školu.

Během docházky do mateřské školy, bylo již naprosto jasné, že Ondřej má jistý druh nadání a Montessori systém toto nadání ještě systematicky podporoval a rozvíjel. Nadání se u něho projevovalo v jeho obrovskou touhou poznávat nové věci, zájmem o čísla, písmena a logické hry. Současně s tím také velice rád kreslil, přičemž v jeho výtvorech byl postupem času vidět jistý řád a přesnost. V souvislosti s tím matka vypráví: *velmi dlouhou dobu kreslil jen silnice, různé dráhy, až jsem si začínala dělat starosti, že nikdy nezačne kreslit něco jiného.* Mimo to matka uvedla, že byl vůči svým výtvorům nezvykle kritický a často maloval na více pokusů. Byl nespokojený, když určitou věc nenakreslil tak, jak jí viděl ve své hlavě. To pak byl i vzteklý anebo se uzavřel do sebe a nechtěl s nikým jistou chvíli mluvit. V 5ti letech začal číst a během jednoho až dvou měsíců četl plynule a v celých větách. Proto bylo matce, ze strany vedení mateřské školy, doporučeno, aby Ondřeje nechala vyšetřit ve spádové pedagogicko-psychologické poradně, což následně také učinila.

První vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně proběhlo měsíc před dosažením jeho 6ti let. V rámci tohoto vyšetření podal Ondřej nevyrovnaný, avšak celkově nadprůměrný výkon ve standardizovaném neverbálním testu poznávacích schopností. Vedle toho se také potvrdilo, že má mimořádně vyspělou prostorovou představivost a konstrukční myšlení. Nadprůměrných výsledků dosáhl Ondřej i v oblasti neverbálně-pojmového myšlení a sociálního usuzování. Zadané úkoly řešil systematicky a v rychlém tempu, s důrazem na přesnost. Též v testu verbálních schopností podává velmi nadprůměrný a vyrovnaný výkon, s důrazem na rozsah jeho všeobecných znalostí. Ve své činnosti byl vytrvalý a soustředěný. Následný test neverbálně – logického myšlení poukázal taktéž na mimořádné nadání. V testu školní zralosti se potvrdilo, že jeho schopnosti a dovednosti jsou ve všech sledovaných oblastech nadprůměrné. Na základě těchto výsledků, pedagogicko-psychologická poradna doporučila Ondřeje zařadit do třídy pro mimořádně nadané, kam následně nastoupil.

V té době Ondřej pravidelně chodil na tréninky karate a fotbalu. Ve volném čase pak ještě chodil plavat, jezdil na kole, hrál různé společenské hry a společně s matkou se věnovali kreativním činnostem. Z vyprávění matky vyplývá, že právě tato soustředěná činnost Ondřeje v té době bavila nejvíce.

Škola

Ondřej se do školy velice těšil. Zanedlouho poté, co do ní nastoupil si našel nové kamarády. V rámci výuky plnil úkoly velice rychle. Matka o tomto období říká: *Ondřej úkoly plnil tak rychle, že mi na třídních schůzkách bylo řečeno, že ho učitelka musí brzdit, protože pak dělá zbytečné chyby, což ho ve výsledku mrzí.* V první třídě se tak kromě domácích úkolů, vůbec neučil. Skutečnost, že ve výuce musel sedět v lavici a věnovat se úlohám, nad kterými musel přemýšlet u něj na druhou stranu, vedla k jistému jednostrannému přetížení. Neměl možnost využít svou přebytočnou energii pro pohybové aktivity, což u Ondřeje brzy způsobovalo na jedné straně obrovskou mentální únavu, na straně druhé však také vyžadoval neustálou pohybovou aktivitu. To pro matku představovalo velikou výzvu. Uvědomovala si, že fyzickou aktivitu bezesporu potřebuje, avšak jeho únava byla v některých dnech tak veliká, že se tato jeho potřeba změnila pouze ve frustraci.

V prvním ročníku začal Ondřej pracovat na základě měsíčního individuálně-vzdělávacího modelu. V jeho případě, docházelo k využití značně velkého prohloubení probíraného učiva. V matematice, byl, v rámci počtářské soutěže, dlouhou dobu na předních pozicích. Ondřej chtěl tohoto prvenství dosahovat každý měsíc. Matka si začínala všímat, že Ondřej je na sebe v tomto ohledu tvrdý, vyžaduje od sebe neustále ty nejlepší výsledky. Matka o tom uvedla toto: *Když už z toho byl celý utahaný, řekla jsem mu, že skvělá je i dvojka, možná ještě lepší, protože si bude moct trochu odpočinout, aby se pak mohl zase pustit s úsměvem do práce“* Tuto matčinu výzvu o něco později Ondřej přijal, ale současně s tím si vytvořil osobní „systém hodnocení“, kdy za každou dvojku musí mít následně dvě jedničky. Což bylo jistým kompromisem. Vedle toho ho domácí úkoly z matematiky nudily, protože osnova pracovního sešitu vycházela z předpokladu, že žáci potřebují dlouhodobější nácvik jednotlivých matematických operací. Ondřej tak začal sám od sebe nacházet jiná možná řešení daných příkladů. Když to Ondřejova matka zjistila, začala doma pracovat se sešitem „Koumák, což Ondřeje bavilo.

Při výuce Českého jazyka měl Ondřej velkou výhodu, protože uměl číst. V knížkách se zajímal o téma fungování lidského těla, pokusy, rébusy a dějepis. Pro Český jazyk měl od začátku značný cit, takže mu nedělalo větší problémy psát gramaticky správně. Velmi rád si také vymýšlel vlastní pohádky a příběhy, které následně sepsal i ilustroval. Vedle toho měl také velmi dobrou pracovní paměť a tempo psaní měl velice rychlé. Většina chyb, kterých se Ondřej dopouštěl, vycházela v zásadě z jeho příliš rychlého tempa. Současně se u něj začal objevovat větší motorický neklid. Proto k němu, od té doby, třídní učitelka přistupuje, jako k žákovi s hyperaktivitou. Tu Ondřej nemá dosud potvrzenou.

V rámci celé výuky se využíval motivační bodový systém stejně, jako je tomu v i dnes. Žáci získávali za svou aktivitu v hodinách a vypracované bonusové domácí úkoly, body. Ty se následně, na konci každého měsíce sečetly, přičemž tři žáci, s největším počtem bodů, získali odměnu. Tento systém, dle slov matky, vyvolal u Ondřeje v první a druhé třídě, ještě větší potřebu uspět, což vedlo k jeho pocitu selhání.

Ondřej měl ve škole možnost využívat interaktivní tabuli, nástavbové materiály, věnovat se svému individuálnímu zájmu (pokusům) a mimo jiné, dostával bonusové domácí úkoly. Vedle toho se zúčastnil i logické olympiády a navštěvoval, v rámci výuky, knihovnu.

S rostoucí zátěží ve 2. a následně i 3. ročníku, kterou představovala prodlužující se výuka a současně s ní i nutnost věnovat se veskrz intelektové činnosti, se u Ondřeje stále častěji objevovalo denní snění. *Vypadalo to, jakoby se zasekl nebo se hluboce zamyslel. Když jsem na něj volala, neodpověděl. Musela jsem za ním přít a probrat ho dotekem. Vždycky potom vypadal, jako by delší dobu spal a zdál se mu sen. Když jsem tento stav popisovala lékařce, poslala nás na neurologické vyšetření. To však žádný problém u Ondřeje neodhalilo.* Popisuje matka.

Jak vyplynulo z rozhovoru s třídní učitelkou. U Ondřeje se nadání v průběhu druhé třídy proměnilo. Jeho schopnosti se od té doby nerozvíjí tolik do šířky, ale zato nabývají stále větší hloubky. Proto třídní učitelka začala Ondřeje více zapojovat do činností, které vyžadují studium knih atd.

V té době matematika přináší Ondřejovi stále velké uspokojení. Především úlohy zaměřené na přesné měření, náčrty a vlastní řešení. Doma pak Ondřej, z vlastní iniciativy, začíná počítat i s desetinnými čísly. Matka současně zjistila, že pokud má Ondřej za úkol vypočítat např. příklad jednoduchého sčítání pod sebou, obchází jeho pravidla a snaží se ho vypočítat z hlavy. Matka proto poskytla *Ondřejovi příklady, které není schopen zpaměti spočítat. Ondřej tuto situaci komentoval: Až pak jsem si vzpomněl, proč se vlastně sčítání pod sebou používá.*

Český jazyk Ondřeje už tolik nenaplňuje a jeho pozornost se obrací ještě více k tvůrčí činnosti a matematice. Neustále něco kreslí, plánuje a přepočítává. Ve škole přestává dávat pozor, protože jen máloco ho zaujme. Často se „zasní“ i v hodině a učitelka ho musí vracet opakovaně k činnosti. Rutinní činnosti jako by Ondřeje až vyčerpávaly.

Nyní, ve 3. ročníku přibyla Ondřejovi výuka cizího jazyka. Ta od něj vyžaduje značné memorování pro získání slovní zásoby, což s ohledem na jeho kreativitu není pro něj snadné. Prospěch v tomto předmětu se tak odvíjí od systému, jakým se doma učí slovíčka a slovní spojení.

K dotazu na silné a slabé stránky Ondřeje, matka uvádí, že je především cílevědomý, pracovitý, soucitný, empatický a kamarádský. Na nezdar či nepochopení reaguje úzkostí někdy i vztekem. Má od sebe velká očekávání a nerad slevuje ze svých požadavků, která klade na sebe i na druhé. Během dne se často zasní. Často nad činnostmi přemýšlí do tak malých detailů, že mu začnou unikat základní kroky, které v rámci ní musí udělat. Díky tomu, že nad věcmi neustále přemýšlí, někdy z něho může mít člověk až pocit, že ho přehlídí, přestože tomu tak není. Matka dodává: Ondřej je láskyplný, někdy šaškuje, jako by chtěl být menším. Na druhou stranu ve chvílích, které potřebují originální a rychlá řešení je to neocenitelný parťák.

Třídy pro nadané matka spatřuje spíše jako přínosné, a to především u žáků s mimořádným intelektovým nadáním, kdy žáci potřebují značně velkou úpravu obsahu výuky a s tím i její rychlosti. Právě to rozhodlo při výběru školy, kam Ondřej nyní dochází. V návaznosti na toto téma matka dodává, že v otázce vzdělávání Ondřeje má poměrně jasno. *Myslím si, že posláním rodiče je dítě doprovázet na cestě ke vzdělání, poznání sebe sama, svých možností i limitů tak, aby byli ve svém životě šťastní. Na každém z nás*

je, abychom si určili vlastní směr. Matka si vedle toho také myslí, že pravděpodobně bude chtít přejít na víceleté gymnázium. Jen čas ukáže, zda tomu tak doopravdy bude.

Hovor se obrací na téma spolupráce školy s rodiči. Matka se usmívá. Přístup vedení školy byl, dle ní, vždy velmi otevřený a upřímný, a tak je tomu dodnes. Nikdy neměla problém se s vedením školy nebo učiteli dohodnout. Vedení školy, jak matka uvádí, dělá hodně, spolu s učiteli musí tvořit jeden tým, který spolupracuje, a to na této škole je zajištěno. *Škola také podporuje učitele v jejich tvůrčí činnosti, neustále v tomto ohledu něco do tříd dokupuje. Nyní má například plán otevřít vlastní koutek s knihami a podobně, tak uvidíme. Dodává.*

2.5 Kazuistika 3 – Michal

Michal je žák 3. třídy. Má dva starší sourozence. Žije v úplné a harmonické rodině, která ho nesmírně podporuje v jeho cestě ke vzdělání. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Jako nejmladší z rodiny je Michal tažen svými staršími sourozenci, kteří se spolupodílejí i na péči o něj. Protože oni navštěvovali v minulosti školu, kde byla zřízena třída pro nadané, matka s touto variantou vzdělání u svého třetího syna, počítala také.

Michal, od malička vykazoval matematické nadání, jak uvádí matka v rozhovoru. *Protože má Michal dva starší sourozence, tak si s nimi hrál a se starším bratrem si v rámci toho počítal příklady sčítání dvojciferných čísel. V podstatě už v době, kdy chodil ještě do školky.* Matka dále uvádí, že jak její, tak i manželova rodina je značně kreativní. Všechny tři děti jsou velice živé, zvědavé a jejich psychomotorický vývoj byl značně rychlý. Nadání Michal zdědil pravděpodobně po otci, který úspěšně absolvoval, v rámci gymnaziálního studia, školní olympiády z chemie i biologie.

Výsledky pedagogicko-psychologického vyšetření poukázaly u Michala nejen na mimořádné matematické nadání, ale také na mimořádné výkony v oblasti pojmově – logického myšlení, spolu s dalšími sledovanými oblastmi.

Výchova Michala a způsob jeho domácí přípravy na další vyučování do značné míry ovlivňuje přítomnost samotného nadání a souvisí tak se specifiky nadaných dětí, žáků a studentů. Na jedné straně Michal nevyžaduje přítomnost rodičů při vypracovávání domácích úkolů na straně druhé má ale tendenci o všem diskutovat a řešit různé situace vlastním způsobem. Je těžké se s ním na něčem dohodnout, pokud má jiné představy o právě řešeném problému. Tento problém je viditelný především ve vztahu k dodržování určitého časového harmonogramu v rámci rodiny. Michal má tendenci plnit své úkoly, na základě vlastní preference, zároveň odmítá řešit to, co považuje za nepodstatné.

Matka popisuje Michala jako komunikativní, chytré a šikovné dítě, které má pohybové nadání a potřebuje být v neustálém pohybu. Vedle toho zmiňuje i jeho tvrdohlavost, potřebu o všem diskutovat, snahu řídit se vlastními pravidly. Michal přitom má na vše vlastní názor, který jen zřídka změní v rámci diskuse. Má hudební nadání, smysl pro přesnost. Dále často přeceňuje své síly a jen těžko přijímá své limity a neúspěchy, má snížený pud sebezáchovy a je často neposlušný. Jakmile je činnost, která ho baví nebo

nad kterou musí více přemýšlet, je najednou velmi vytrvalý. Michal je také dosti soutěživý a zaměřený na svůj výkon. Když byl Michal ještě v mateřské škole chodil na sportovní gymnastiku a nyní dělá atletiku, která ho velmi baví. Souběžně hraje na flétnu. V domácím prostředí Michal značně vyžaduje interakci se všemi členy rodiny.

Michal se do školy těšil, protože čekal na nové úkoly. Jistou chvíli se nemohl smířit s tím, že si nemůže tolik hrát a vše má ve škole svůj řád. Chvíli poté, kdy nastala špatná pandemická situace v České republice a školy se zavřely, pro Michala nastalo těžké období spojené s online výukou. Jak matka uvádí, díky tomuto období Michal ztratil onen nastolený řád, který tolik potřebuje. Ztratil tak, do jisté míry schopnost systematické práce a po návratu do školy začal s učiteli o všem v hodině diskutovat. O to více je pro Michala důležitá možnost vypracovávat nastavbové úkoly tak, aby byl po celou dobu výuky zaměstnán.

V rámci rozhovoru s Michalem bylo zjištěno, že preferuje především matematiku a tělesnou výchovu, kde může díky svým schopnostem značně vynikat. Naopak za náročný předmět považuje Anglický jazyk, protože má problémy se zapamatováním jednotlivých slovíček, a to zejména ve chvílích, kdy je neslyší v rámci celé věty. Velmi rád během výuky pracuje na interaktivní tabuli a řeší složitější úlohy. Ve škole se účastnil soutěže Klokán a Logické olympiády, v které ho bavily především takové úlohy, které vyžadují delší čas pro jejich řešení, přičemž chyb se dopouštěl především v úlohách snazších, u kterých se přestal soustředit a začal být zbrklý.

Jeho školní práce jsou víceméně upravené a přesné. Michal má rád takové činnosti, které vyžadují spolupráci, přičemž on se staví často do role vůdce. Rád diskutuje a hledá neobvyklá řešení. Ve výuce všech předmětů jsou jeho individuální potřeby řešeny na základě měsíčního individuálního modelu práce. Díky tomu tak má možnost pracovat na základě obohacování výuky. Pracuje značně rychlejším tempem, než je tomu v běžné třídě. Michal obecně ztrácí koncentraci během vyučování, pokud se žáci věnují monotónní činnosti. Proto aby se Michal dokázal soustředit, potřebuje trávit přestávku jakoukoli fyzickou aktivitou, v které může využít přebytečnou energii.

Hovor se nyní obrací k tématu výhod a nevýhod takového druhu vzdělávání nadaných žáků. Michalova matka vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných v rámci speciálních tříd hodnotí kladně. Vyzdvihuje přitom fakt, že se jedná o menší kolektiv, takže je

zajištěna možnost značně většího rozsahu individuální práce s jednotlivými žáky. *Měla jsem obavy, protože naše děti jsou hodně živé, hodně se prosazují a nerady jsou v klidu. Ve chvíli, kdy by musely být v běžné třídě, kde se jede tím, běžně pomalejším tempem, by tak mohly být učitelce na obtíž a nudily by se tam.* Naopak za nevýhodu spatřuje fakt, že hodně závisí na samotném složení třídního kolektivu, kdy se v kolektivu mohou sejít hodně různých typů žáků, kteří jsou zaměřeni především na svůj individuální výkon. V minulosti, se zde matka setkala s jistým druhem segregace, především v souvislosti s ekonomickými podmínkami jednotlivých rodin nadaných žáků. Na škole Kam Michal dochází, následně ocenila možnost společného setkávání žáků, ze všech tříd prvního stupně, v rámci družiny. Kam, stejně jako jeho starší sourozenci, dochází a je tam velmi spokojen. Pokud by tato možnost chyběla, spatřovala by to Michalova matka, za velký problém, protože by tak docházelo k izolaci nadaných od jejich vrstevníků v rámci dané školy.

Michalova rodina počítá s tím, že v budoucnu nastoupí na víceleté gymnázium, a že se bude ubírat směrem k vysokoškolskému vzdělání. Na druhou stranu, ale Michala nechce do nástupu na gymnázium nutit. Oba starší sourozenci na gymnázium sami chtěli jít. V souvislosti s možností neúspěšného přijímacího řízení na gymnázia a následným přechodem Michala z takovéto formy základního vzdělání do třídy hlavního vzdělávacího proudu, matka zmiňuje obavu, že by mohl reagovat, díky snaze začlenit se do takového kolektivu, popřením či jistým schováváním svého nadání jen, aby nad ostatními spolužáky v jednotlivých předmětech nevyčníval. Na druhé straně však dodává, že pokud by Michal zůstal na základní škole až do deváté třídy, jistým způsobem by mu to prodloužilo dětství.

V oblasti spolupráce školy s rodiči vyzdvihuje matka roli jednotlivých učitelů. Ti podle ní ke komunikaci s rodiči přistupují svědomitě a spolupracují s nimi, což osobně považuje jako základ pro fungování celého systému vzdělávání nadaných.

2.6 Výsledky

Škola, na které výzkumné šetření v rámci této bakalářské práce probíhalo, se již mnoho let zabývá vzděláváním žáků nadaných a mimořádně nadaných. Jsou zde zřízeny třídy pro kolektiv maximálně 15ti žáků tak, aby byl zajištěn v co největší míře individuální přístup k nadaným žákům. Žáci nadaní přitom mají možnost setkávat se se žáky, kteří jsou vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu. A to díky fungování školní družiny, která je určena všem žákům dané školy. Tento krok podporuje žáky ke vzájemné spolupráci bez rozdílu s ohledem na nadání. Obecně je zde předpokládáno, že žáci zařazení do tříd pro mimořádně nadané, budou následně přecházet na víceletá gymnázia, kde se jim dostane náročnějšího a obsáhlejšího vzdělání. Žáci, kteří nesplní požadavky pro přechod na víceletá gymnázia, přitom zůstávají na této škole až do konce deváté třídy. V té chvíli žáci s nadáním mohou být školou řazeni do třídy běžného vzdělávacího proudu, což sebou nese riziko odsunu nadání do pozadí a nemožnost dále ho, v rámci výuky víceméně úspěšně rozvíjet.

Dále také ze zjištěného vyplynulo, že do třídy pro mimořádně nadané žáky jsou zařazeni i ti, kteří dosud nemají rozvinuté mimořádné nadání, ale tento posun se u nich očekává v brzké době. Ve třídě pro mimořádně nadané se tak potkávají žáci s různou měrou nadání. Ovšem platí, že všichni žáci musí před nástupem do této třídy podstoupit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a je jim školou následně vytvořen individuální vzdělávací plán, kde je zohledněno jejich nadání a následně je též každý měsíc školou vytvořen i individuální model práce. Podle něho pak pracují v jednotlivých hodinách. Pro výuku některých předmětů (především matematiky a Českého jazyka) jsou žáci v prvním ročníku rozděleni v rámci dané třídy, do skupin podle jejich výkonu. Při takovýchto hodinách bývá přítomen druhý pedagog. Toto zajištění druhým pedagogem končí přitom ve chvíli, kdy se rozdíly u jednotlivých žáků ve třídě zmenšují.

Z jednotlivých kazuistik žáků a rozhovorů s pedagogy i rodiči vyplývá, že škola dbá na dobré vybavení tříd, využívání nadstavbových materiálů a celkově i tvořivé práce v hodinách. Dále se žáci pravidelně účastní logických olympiád. V rámci hodin matematiky je pedagogy využívána možnost soutěže a motivace v ní.

Způsob komunikace s rodiči je závislá na práci a přístupu jednotlivých pedagogů, avšak vedení školy jedná s rodiči velmi přátelsky a otevřeně o možnosti vzdělávání jejich dítěte v tomto systému vzdělávání a zároveň i o jeho limitech. Rodiče také oceňují na škole její důraz, který klade na individuální přístup a celkově práci s mimořádně nadaným žákem. Dále je žákům ze strany školy poskytnuta možnost výběru z velkého množství mimoškolních aktivit, formou kroužků i aktivit v rámci samotné školní družiny. Ta pořádá množství výletů a exkurzí.

Z rozhovoru s rodiči bylo dále patrné, že ač jsi jsou vědomi nadání u svého dítěte, jsou víceméně otevřeni pro jakoukoli cestu, kterou se jejich dítě vydá.

Po celou dobu, kdy vznikala tato bakalářská práce, byla velkou otázkou pandemická situace v ČR. Ta se promítla jak v samotném fungování školy, tak i v možnosti vzájemné komunikace rodičů a pedagogů. Díky tomu, také nebylo možno vést rozhovory se samotnými pedagogy, jak bylo původně zamýšleno. Komunikace tak probíhala veskrz elektronickou cestou.

Je patrné, že tato škola má jasný cíl, a to v co největší míře podpořit především samotné nadání a zájem žáků o dění kolem nich. Zároveň je patrná snaha školy, mimořádně nadané žáky v co největší míře směřovat na víceletá gymnázia. Pokud však tito žáci nejsou při přestupu na víceletá gymnázia úspěšní, jsou školou zařazeni do tříd hlavního vzdělávacího proudu. Pokud dojde k situaci, kdy je většina žáků s mimořádným nadáním v tomto procesu neúspěšná, zachová jim i stávající individuální přístup v rámci celé výuky, a to až do devátého ročníku.

Odpovědi na výzkumné otázky

- Z výzkumného šetření vyplývá, že pro vzdělávání žáků mimořádně nadaných, v těchto třídách je při výuce klíčový, školou poskytovaný, individuální vzdělávací plán a s ním celkově individuální přístup pedagogů k jejich potřebám v rámci výuky i mimoškolních aktivit. Tímto způsobem je dosaženo vhodného způsobu rozvoje a další podpory nadání. Spolu s tím je i zásadní možnost vytvoření tříd pro menší počet žáků. V neposlední řadě také z výzkumného šetření vyplynula potřeba vytvoření prostoru pro společné setkávání žáků s mimořádným nadáním se žáky hlavního vzdělávacího proudu, aby nedocházelo k jejich separaci od jejich

vrstevníků. Zároveň je nutné zmínit důležitost moderního a všestranného vybavení školy a schopnost pedagogů ho efektivně využít pro práci se žáky v jednotlivých hodinách, a to spolu se zařazením kreativních činností žáků a nadstavbových výukových materiálů.

- Ze strany školy se rodičům dostává přiměřené podpory, která spočívá především v časté komunikaci a informačních schůzkách, kde se rodiče mohou setkat s pedagogy a řešit individuální problémy a potřeby svého dítěte. Komunikace s rodiči je ze strany školy ovšem více přenechána na pedagogy, kteří si tvoří s rodiči do jisté míry, vlastní systém komunikace. Neméně důležitá jsou také jednání školy s rodiči budoucích žáků tříd pro mimořádně nadané, kdy vedení je schopno efektivně a citlivě sdělit rodičům klady a zápory takového vzdělávání s ohledem na vybrané dítě. Také pedagogům se zde dostává značné podpory, a to především díky dobré časové i prostorové organizaci výuky. Pedagogové tak mohou vzdělávat žáky s využitím nejen nadstavbových materiálů a pomůcek, ale také vlastní kreativity, osobnostních předpokladů a individuálního přístupu k žákům.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce s názvem „Mimořádně nadaný žák na prvním stupni základní školy“ se ve své teoretické části zabývala definováním talentu, nadání a mimořádného nadání. Dále jeho jednotlivými typy, které se u jednotlivých dětí a žáků mohou různou měrou kombinovat. Zabývala se taktéž samotnou charakteristikou těchto žáků. Možnostmi jejich podpory a práce s nadáním v rámci samotné výuky a dalších školních i mimoškolních aktivit. Představena zde byla i související legislativa, systém podpory nadání a samotný inkluzivní a výběrový model vzdělávání nadaných v ČR. Spolu s tím pak následovala kapitola zaměřená na identifikaci nadání a v neposlední řadě i samotnou rodinu nadaného žáka. Snahou teoretické části bylo nastínit komplexně problematiku nadání, která je v dnešní době hojně řešena nejen v odborné literatuře, ale především v samotné školní praxi v České republice, kdy je školství zaměřeno značně na samotný výkon žáků obecně.

V rámci praktické části této práce byly zpracovány případové studie žáků, kteří jsou zařazeni do třídy pro mimořádně nadané, která je zřízena při základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Z následných rozhovorů a rozboru dokumentů bylo zjištěno, že do této třídy jsou řazeni žáci s různým stupněm nadání, přestože je zachována nutnost před nástupem projít patřičným pedagogicko-psychologickým vyšetřením. Celé toto koncepčně – systémové opatření pro výuku mimořádně nadaných žáků na dané škole funguje s důrazem na individuální přístup k daným žákům a postupného, co největšího rozvoje jejich nadání. Škola při své práci s těmito žáky si je vědoma rizika segregace nadaných žáků od jejich vrstevníků a efektivně proto využívá školní družiny a nadstavbových zájmových aktivit. Důležitou částí taktéž byl samotný pohled pedagoga na vzdělávání nadaných žáků, takovouto formou vzdělávání.

Cílem celé této práce tak bylo zodpovědět otázku: Jakým způsobem probíhá výuka žáků s mimořádným nadáním na prvním stupni základních škol, kde jsou vzděláváni ve speciálních třídách. Jakým způsobem jsou podporováni rodiče žáků a samotní pedagogové ze strany vybrané školy. Osobně se domnívám, že na položené otázky tato práce odpověděla, přestože její výsledky jsou do jisté míry neblaze ovlivněni pandemickou situací.

Závěrem je nutno dodat, že vzděláváním nadaných se naše společnost čím dál tím více zabývá a dostává tak docela novou podobu. Školy mají tak čím dál tím více možností, jak podporovat a rozvíjet nadání u svých žáků. Přestože se v této době již do jisté míry upouští od zde rozebíraného modelu vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, i tato forma, jak je jistě z výše uvedeného patrné, má jistě své nesporné výhody. Díky tomu tak dosud zůstává možnou alternativa vzdělávání takovýchto žáků.

Cílem mé bakalářské práce také bylo poukázat na specifické potřeby žáků s mimořádným nadáním a zároveň možnosti, jak škola spolu s rodiči může tyto potřeby efektivně naplňovat, a to s ohledem na zařazení dítěte do tříd pro mimořádně nadané. Osobně se domnívám, že se mi tento cíl podařilo naplnit. Ukázalo se zde, jakým způsobem. Díky této bakalářské práci jsem měla možnost získat nové poznatky a propojit je se zkušenostmi z praxe i běžného života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěné zdroje

CARESWELL, Nick (2011). Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách: metodická příručka + soubor pracovních listů. Vyd. 1. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov. ISBN 978-80-260-0185-0.

ČAVOJSKÁ, Magdalena, Jitka FOŘTÍKOVÁ, Václav FOŘTÍK, Eva SCHNEIDEROVÁ, Simona ŠEDÁ, Andrea VEDRALOVÁ, Libuše VLKOVÁ a Jan VODIČKA (2010). *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: Metodická příručka*. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-42-7.

DOČKAL, Vladimír (2005). *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.

FREEMAN, Joan (2009). *Volnočasové aktivity pro nadané a talentované u nás a ve světě*. Vyd. 1. Praha: NIDM MŠMT. ISBN 978-80-86784-83-0.

HŘÍBKOVÁ, Lenka (2009). Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.

HŘÍBKOVÁ, Lenka (2010). Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině. *UJEP* [online]. [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS_opora_Mimoradne_nedane_deti_Hribkova_.pdf

HUBATKA, Miloslav (2020). Podpora nadání ve školách: trochu jiný pohled na různé modely a formy podpory nadání na českých školách: příručka pro pedagogy i rodiče. 1. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-011-3.

KOLÁŘ, Zdeněk (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

MALINOVÁ, Dagmar a Petra MARŠÍČKOVÁ (2013). Nadání je třeba rozvíjet: Metodická příručka pro pedagogické pracovníky. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*

[online]. [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/res/f/most-2000-metodicka-prirucka.pdf>

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MARTOCH, Michal a Monika MARTOCHOVÁ DUDOVÁ (2011). *Metodika pro práci s mimořádně nadanými dětmi pro pracovníky organizací zájmového vzdělávání a NNO. Talentovani.cz* [online]. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/system-podpory-nadani/metodicke-materialy>

MARTOCHOVÁ DUDOVÁ, Monika, Michal MARTOCH a Jana MARTOCHOVÁ (2022). *Nadané dítě a vrstevníci: Nadání, brána k úspěchu. Talentovani.cz* [online]. [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/system-podpory-nadani/materialy-pro-rodice>

MÖNKS, F. J. a Irene H. YPENBURG (2002). *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

Péče o mimořádně nadané žáky (2012). *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/pece-o-mimoradne-nadane-zaky?msckid=1e55ea92ad0e11ec964b9539922a957e>

Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání (2018). *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard_diagnostiky_mn_2018_12_06.pdf

STEHLÍKOVÁ, Monika (2018). *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.

VALENTA, Milan (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. 1. vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci ISBN 978-80-244-4688-2.

VOTÁPKOVÁ, Dana (2013). *Badatelé.cz: průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním*. Praha: Sdružení Tereza. ISBN 978-80-87905-02-9.

Elektronické zdroje

27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2022-04-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=27%2F2016>

561/2004 Sb. Školský zákon (2004). *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

CLARK, Barbara (2005). Deklarace práv nadaných dětí v systému vzdělávání. *Sdružení na podporu talentované mládeže* [online]. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <http://snptm.cz/deklarace-prav-nadanych-deti-v-systemu-vzdelavani/>

Doporučení rodičům pro rozvoj nadaných předškolních dětí (2021). *Zapojme všechny.cz* [online]. [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/doporuceni-rodicum-pro-rozvoj-nadanych-predskolnich-deti>

Kolik existuje typů inteligence? (©2022). *Mensa ČR: nadané děti* [online]. [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260&msclkid=f6ab02e6b5b811ec84e680ed4c2e505d>

Krajské sítě podpory nadání (n.d.). *Talentovani.cz* [online]. [cit. 2022-04-01]. Dostupné z: <https://talentovani.cz/system-podpory-nadani/krajske-site>

Péče o mimořádně nadané žáky (2012). *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit. 2022-04-01]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/pece-o-mimoradne-nadane-zaky>

Podpůrná opatření pro nadané a mimořádně nadané žáky. *DIGIFOLIO* [online]. [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=76567&view=12646>

Systém podpory nadání (2020). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2022-04-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/system-podpory-nadani>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Přepis rozhovoru – matka Radky

Příloha 2: Přepis rozhovoru – matka Michala

Příloha 3: Přepis rozhovoru se žákem - Radka

Příloha 4: Přehled pomůcek a aktivit využívaných při práci s nadanými žáky

Příloha 1: Přepis rozhovoru – matka Radky

G.Z. Tak předně bych chtěla poděkovat, že se pouštíte do tohoto rozhovoru. Tento rozhovor by měl trvat 20–30 minut, jak jsem předpokládala

R: hm...

G.Z. Rozhovor může být kratší i delší a budu velmi ráda, když se rozovídáte a nebudete se přímo držet těch otázek. Je to o tom si popovídat o tom zjistit co vám vyhovuje a nevyhovuje, co berete za plusy a mínusy tohoto vzdělávání vašeho dítěte. Takže můžu položit první otázku?

R: určitě můžete, já vám vždycky ráda pomohu.

G.Z: Tak to děkuji. Tak se pustíme do toho.

Takže první otázkou je, kdy jste si poprvé všimla, že vaše dítě je v některé činnosti lepší či vyniká nad ostatními? Kdy jste si všimla jejího talentu?

R: To bylo když... i do roka, když jsem jí něco učila třeba paci. paci a všimla jsem si, že je učenlivá, že jí to baví a třeba ostatní děti, to uměli později trochu, trochu později.

G.Z: A dál?

R: Chtěla se učit. Chtěla se učit ... třeba barvy, mluvila brzy, velmi brzy. neměla žádné problémy s výslovností a brzy tvořila jakoby věty a ostatní říkali jenom slova. Třeba... Zatímco stejně staré dítě z našeho okolí začalo říkat „mámo, mami“ Radka na mě volala „Maminko, počkej...“ Moc ráda využívala zdobněliny. Tak jako takové rozdíly. Pak byla šikovná i motoricky, na tu jemnou motoriku, dělala různé skládačky, bavily jí puzzle skládat. Pak jsme začali logické hry různé a měla strašně šikovný prstíky. Na to že tam bylo třeba napsáno od čtyř a více let a já jí to koupila a ona to prostě zvládala tu je mnou motoriku. Navlíkání korálků a takový věci a bavilo jí to. Pak jí bavilo učit se barvičky. Vždycky přišla jako malá a „mami chci se učit barvičky nebo povídat barvičky „říkala.

Z.G. aha, takže jste viděla její velký zájem.

R: měla motivaci k učení od malinka

Z.G. aha, bez toho abyste jí k tomu úplně vedla, sama si to vyhledávala?

R: ano, bavilo jí se učit... opravdu měla snahu se učit, opravdu se snažila. Měla vůli dokončovat věci a my jsme spolu opravdu spolupracovali, jako v těchto věcech úžasně. Od těch dvou let chodili jsme na angličtinu, zkoušeli jsme jí. I k autoritám měla dobrý vztah, ona prostě dávala pozor a vnímala to všechno, co jí říkali. Chodili jsme na plavání a ona toho instruktora, instruktorku vnímala, dávala pozor a snažila se. Hrozně jí to bavilo, různé věci. Chodili jsme také na cvičení vlastně od malinka. Tam se snažila, dávala pozor a kdykoli jsem s ní byla na nějaké činnosti zájmové, byla absolutně skvělá spolupráce s ní.

Z.G.: Takže díky tomu jste zjistila, že potřebuje dál rozvíjet, tak tomu mám rozumět?

R: Ano, myslela jsem si, že je šikovná a chtěla jsem právě jakoby to zhodnocení a vlastně ta psychologka to potvrdila, že má vůli k tomu učení ...

Z.G.: A vy jste šli k té psychologce v kolika letech, pokud se mohu zeptat?

R: To jí vlastně bylo pět a čtvrt bylo to před školou.

Z.G.: A kdo vám to doporučil nebo jste se rozhodla k tomuto kroku sama?

R: Našla jsem právě tu třídu pro nadaný v té škole kam právě spadáme a volala jsem si s paní ředitelkou, jestli by tam mohla Radka chodit, co pro to máme udělat a o čem to je a ona mi o tom povídala. Byla velice vstřícná. Moc se mi její přístup líbil, a právě ona mi doporučila tu psychologku, specializovanou na to nadání, která s nimi spolupracuje.

Z.G.: Děkuju. Víte o někom z rodiny, kdo to tak má... kdo má takové nadání?

R: No manžel má technický mozek a já jsem studovala ekonomii a řekla bych, že já mám zase nadání na jazyky, že se snadno učím jazyky, tak nevím, jestli to Radka bude mít, ale jinak jako nevíme A zase bych řekla, že má manžel šikovnou maminku. Maminka dělá účetní a taťka je taky hodně technicky zdatný, takže nevím, jestli je to nějaká kombinace. A jeho sestra je vlastně na matiku, ta studovala matiku a té to šlo také samo. Já jsem ve škole měla dobré výsledky a škola mi nedělala žádný problém.

Z.G.: Co Vás vedlo k tomu umístit Radku do této třídy a v čem spatřujete výhody a nevýhody tohoto vzdělávání u těchto dětí?

R: Protože Radka už psala číslice, znala písmena a my jsme v těch pěti letech začali dělat slabiky a začala číst, ještě, než nastoupila do školy. Měla už přečtené dvě knížky dětský

a já jsem jí chtěla učit. V té době byly zavřené školky a já jí chtěla učit doma. Tak nám ze školky posílali úkoly, jenže ty byly pro Radku moc lehké, všechny je už znala a chtěla se mnou dělat právě to čtení. Říkala jsem si, že když půjde ve škole do normální třídy, tak se bude nudit.

Z.G.: Mimo tento rozhovor od Vás vím, že Radka nechodila do školky ...

R: Ano, nechodila. Byla tam zapsaná, ale nechodila tam, byla na domácí výuce. Když jsem stejně byla se synem doma, řekla jsem si, že bude dobré si užít s nimi co nejvíce času, než budu zase muset nastoupit do práce. Takhle jsem se jim mohla plně věnovat a učit je to, co je zrovna bavilo. Mám štěstí, že máme doma dost podnětné prostředí. Děláme různé hry, aktivity, hodně jsme venku.

Z.G.: Takže domácí výuku vnímáte jako přínosnou?

R: My jsme si krásně rozvinuli spolu vztah. Já jsem s ní trávila čas moc ráda a Hanička má i úžasný vztah díky tomu s bráchou. Ona nebyla sama, měla doma toho bráchu. A kdyby ona chodila do školky a on ne, tak zase on by byl doma sám.

Z.G.: rozumím.... Její zařazení do třídy pro nadané vnímáte pozitivně nebo vnímáte v něm i nějaké nevýhody?

R: Myslím, že pro Radku je taková třída výhodou, bála jsem se totiž, že se v běžné třídě bude nudit, proto jsem jí dala právě do této školy. Nevýhodné by to bylo podle mě pro děti, které špatně snášejí prohru, nebo by nebyli dostatečně rychlí a zaostávali by za ostatními v práci. Což Radka zatím zvládá. Když třeba nevyhrála zrovna tak říkám holt prostě nebudeš jako ve všem první. Musí si uvědomit, tobě jde tohle, jiným jde zase něco jiného. Také si myslím, že je to pro Radku v té třídě inspirující. Třeba, když je nějaký její spolužák lepší, tak ona se také více snaží. To vidím třeba v matematice, která jí teď začala bavit.

Z.G.: A jak jí vnímáte, když se učí, máte pocit, že potřebuje být ve všem jako nejlepší nebo má sklony k tomu, že od sebe očekává velké věci?

R: snaží se, snaží se být co nejlepší. Třeba matematika jí teď začala hodně bavit, Možná díky těm soutěžím, nebo vidí, že dětem kolem ní to jde lépe, tak ona se díky tomu o ni víc zajímá a snaží se je dohnat.

Z.G.: Takže jí toto motivuje?

R: Ano. Vidím to, jako, že má inspiraci v těch dětech ostatních a jsem za to ráda. Na druhou stranu ji zase říkám, že se s nima nemůže srovnávat, že nemůže být ve všem ta nejlepší... ve všech směrech.

Z.G.: Ano... chápu. Změnilo nějak zjištění, že je Radka nadaná, Váš postoj k jejímu budoucímu vzdělávání nebo celkově Vaše očekávání vůči ní?

R: Já se snažím jí rozvíjet odmalinka pořád stejně. Když vidím něco, co jí baví, tak jí v tom podporou. Tenkrát ji bavily ty puzzle, tak jsem jí pořád kupovala puclíky. Potom logický hry. Následně začala ty různé sporty. Bavilo jí lézt po hřištích, ručkovala a šplhala. Ona mi opravdu řekla: "Já chci šplhat jako ty větší děti" Říkala jsem jí: „ty si na to ještě malá“ Ona pak prostě začala trénovat a asi za 2 měsíce mi tam vyšplhala. Ve třech letech tak dělala prostě to, co umí většinou až pětiletý děti.

Z.G.: Takže tomu mám rozumět tak, že Vaše očekávání se vstupem Radky mezi ty „rychlejší“ děti nezměnilo?

R: Ne, já na ní nechci klást žádné nároky. Vůbec, vůbec od ní neočekávám. Ona dostane třeba dvojku nebo nějakého zamračeného smajlíka. My se tomu doma smějeme. Nechci klást na ní nároky, že musí být taková a taková.

Z.G.: Takže i v otázce budoucího vzdělávání ji necháte volnost?

R: Chci poznávat co jí baví a jsem zvědavá čím mě ona sama překvapí. Mimo to cítím, že nemám právo do tohoto zasahovat. Jen ona si může určit cestu, která jí bude nejvíce vyhovovat. Věřím jí, že si vybere dobře.... Určitě ji nechám vybrat, chci jí poznávat, a ne ji něco vnucovat. Takže pro ni cestu nemám. A připravovat žádnou cestu nebudu. Určitě si bude ona vybírat cestu sama.

Z.G.: To je hezké. To od Vás vnímám jako pozitivní ...

R: nemám na to ani právo přece, že bych já něco pro ni viděla a že by měla něčím zklamat, absolutně ne. Mě prostě nikdy nezklame, mě jenom překvapuje.

Z.G.: Vidím, že Váš vztah je opravdu velmi, velmi těsný...

R: Ano, mate pravdu. Prostě jí věřím, že si vybere dobře. Použije vlastní intuici a zvládne

to.

Z.G.: Vnímáte na této cestě nějak podporu ze strany třídního učitele nebo školy jako takové? Jak vůči Radce, tak i vůči Vám, jako rodiči?

R: S paní učitelkou třídní jsem velmi spokojená. Je to nad mé očekávání učitel. Moc si jí vážím. Je vstřícná, skvělá spolupráce – vždy odpověděla na moje otázky. Radka má s ní krásný vztah. Je to hrozně pracovitá ženská, obětavá a laskavá a vidím v její práci, že tu práci má ráda. Že to prostě není žádný vyhořelý pedagog a váží si toho, že je s těmahle dětma. A myslím, že to z toho cítí i y děti. Prostě kdykoliv jsem měla nějakou otázku, tak jsem jí dostala zodpovězenou. Myslím si, že také právě díky tomu děti pracují dobře, rychleji než v klasický třídě. Zvládnou víc věcí i Radka kolikrát přijde jako by co dělali o prvouce nebo o přestávce, co si pouštěli, co jim řekla paní učitelka spoustu informací jako navíc jim dává.

Z.G. Takže, jestli tomu dobře rozumím, je paní učitelka kreativní?

R: No kreativně... krevně na tu výtvarku, tak to mají nádherný věci, to se tam vyřádí, ale i ty informace jakoby navíc zase z jiných oborů, a to vždycky Radka prostě nacucává, tak vždycky něco řekne a já vždycky jenom koukám, co dělají navíc.

Z.G.: Takže spolupráce paní učitelky s rodiči se zdá výborná...

R: Ano, ptám se Radky skoro každý den, co dělali, a pak i paní učitelka informuje krátkými sděleními a fotky posílá vlastně fotky, co dělali a posílá informace jsou docela často i ty třídní schůzky online, kde nám říká informace. Spolupráci hodnotím velice pozitivně a jako člověk předčila moje očekávání. I to vybavení školy je skvělé a vždy mě překvapí, jak ho umí ten učitel dobře využít. Nedávno jsem dostala fotky, jak jsou na balančních míčích...a další robotické hračky, taky počítače na nich teď pracují. Škola ty pomůcky může mít, pedagog je musí umět využít. Vybavení tříd je celkově moc pěkný.

Z.G.: děkuji za Vaši odpověď. Jak vnímáte celkově přípravu do školy u nadaného dítěte. Je náročnější či jednodušší a v čem konkrétně?

R: No, myslím si, že Radka, jak už jako toho uměla hodně předtím, že to má asi docela jednodušší, jo, že to pro ni není těžký ty domácí úkoly vlastně většinou si udělat sama. Já to jenom zkontroluju a podepíšu a nějak se s ní nepřipravuju nebo neučím. nemá

zatím s něčím problém. Ona vlastně četla už předtím a teď si nečteme ani každý den a ona většinou už si čte i sama knížku, kterou si vybere. Nebo si sama řeší úkoly z „Koumáku“. Už i čte potichu, nechce mi moc už předčítat. Prostě sama. Takže, že bychom něco trénovali nebo museli se naučit, tak to vůbec. Všechno prostě se naučí ve škole a tam pochyť, takže zatím ne. Přišla nedávno domů a že se chce učit malou a velkou násobilku. Tak si jí vzala od manžela. Asi to měla od jedné spolužačky. Vidím to na ní, že jí ten kolektiv pohání v práci, povzbuzuje ji.

Z.G.: jaké má podle Vás Radka silné a slabé stránky? Její charakteristiku...

R: Radka je přátelská, respektuje ostatní, tvrdohlavá, dokáže být vzteklá, Pak má vůli velkou, jako odmalinka má prostě takovou vůli, což jsem prostě u ostatních dětí neviděla. Pak vždycky bylo snadné se s ní domluvit. Neznala jsem, že by se vztekala nebo to období ... období vzdoru nikdy neměla. Ona vždycky byla jenom protivná, že byla unavená, a to jsme řešili tím, že spala po obědě, že ona si po obědě odpočinula a pak byla zase v pohodě až do večera. Nevzdává se, odmítá pomoc, je samostatná. Nemá ráda nudu. Všimá si věcí kolem sebe... třeba maličností. Takže je cílevědomá, vytrvalá, řekla bych že i soutěživá. Řekla bych že i má určitou psychickou odolnost.

Z.G.: Aha...

R: Tu má díky tomu zase, že dělá sport, různý sport a ten jí pomáhá i k tomuhle k té psychické odolnosti. Někdy mi přijde líná, sobecká a sebestřednější. Pak mi přijde, že si někdy až moc věří... chlubí se, že vše zvládne.

Z.G.: Jak reaguje třeba na neúspěch, je např. plačtivá?

R: Ne, to není její popis takovou já jí neznám naopak se začne více snažit. Já odmalinka s ní hraju pexeso. Prostě tak, jak to je. Na začátku pořád prohrávala, dokud se nezlepšila tak, aby mě porazila, takže ona je zvyklá i z her. Prostě, když byla poražená, tak se ještě zatvrdila víc. Víc na sobě pracovala. Také musím říct, že my na děti netlačíme na výkon. A také my máme opravdu dobré zázemí pro děti – pro ni, jak od jejího táty, tak i mě. Prostě luxus – zázemí nadprůměrné, myslím. To je podle mne důležité pro její další rozvoj. Myslím si, že toto zázemí je důležitější než talent. Děti s dobrým zázemím to dotáhnou často dál než ty, kteří to rodinné zázemí nemají a jsou talentovaní.

Z.G.: Říkala jste, že navštěvuje zájmové kroužky. Co pro Vás bylo zásadní při jejich výběru?

R: určitě ten pohyb. A tam jí už chválili ty trenéři a říkali, že je šikovná, což já už věděla, protože ona opravdu byla pohybově nadaná a moc jí to bavilo. Pak jsme se prostupně rozhodli pro tu gymnastiku a hraje tenis. Ona byla vždy ohebná a flexibilní. Napřed jí dělala jen okrajově, už v Sokolu – jednou za měsíc. Říkala, že jí to baví, tak udělala potom talentovou zkoušku na gymnastiku a dostala se tam.

Z.G. Také jste mi říkala, že plavala ...

R: Ano, jezdili jsme do Třeboně, učila se plavat pod vodou i nad vodou. Šlo jí to moc dobře. Chodila plavat už asi od pěti let. Teď to přerušil covid. Také dělá tenis asi druhým rokem. Jezdí na inline bruslích, normálních bruslích. Sporty se učí opravdu rychle. Teď to nadání potvrdila i paní učitelka. Nechává ji předcvičovat, jak mi Radka říká, při tělocviku ostatním žákům.

Z.G. Takže její talent vnímáte především ten pohybový?

R: Ano, to jo a v té oblasti logický, tedy v matice to ji baví matika a nejlíp jí šla čeština teda český jazyk v podstatě čtení. Má jazykový cit. Možná proto, že jsem ji od Malinka hodně četla pohádky.

Z.G.: Dobře. Jen bych se ještě ráda zeptala, jak vnímáte vstup Radky na základní školu, změnilo se její chování nějakým výraznějším způsobem od té doby?

R: Myslím, že Radka neměla žádný problémy, nastoupila hladce. A neviděla jsem na ní nějaký velký změny v chování, myslím si, že jí od začátku škola vyhovovala. Myslím si, obrovskou zásluhu na tom, že si Radka dobře zvykla na školu, má především její třídní učitelka, kterou Radka od samého začátku považovala skoro za bohyni a má ji ráda doteď. Bylo to velký plus. Jak se k nim chovala a ona si jí zamilovala prostě od začátku. Brala ji opravdu jako bohyni. Myslím, že je to tak doteď. Co řekla, bylo pro ni jakoby svaté. Takže je to podle mě hlavně zásluha paní učitelky. Nástup prostě perfektní. Tam vlastně jsem se trochu obávala těch sociálních kontaktů, a to, protože nechodila do školky, ale zase chodila na různé kroužky. Mezi děti vždycky chodila nebo na hřišti měla kamarádky. Ty jí mezi sebe přivítaly, vždycky byla oblíbená všude. Myslím si, že teda to

zvládla dobře, no i tohle z tohoto důvodu. Babička Radky se třeba bála toho, že díky domácí přípravě nebude schopna tvořit sociální vztahy, ale myslím si, že tam žádný problém nakonec nevznikl. Sama Radka mi o ničem neřekla, že by jí něco trápilo nebo nešlo. Myslím si, že se ve třídě normálně baví, mluví o nich pak doma se zájmem. Ví o nich spoustu věcí. Dělí se tam spolu o svačiny, o dárky a další věci.

Z.G.: To je skvělé! Vypadá to jako bezvadný kolektiv, podle toho, jak to popisujete ... Na co Vy kladete ve výchově největší důraz, co je pro Vás ve výchově zásadní?

R: Od samého začátku vychovávám stylem respektovat a být respektován – podle té knihy. Pak třeba i vychováváme děti a rosteme s nimi nebo i vědomý rodič. Tenhle styl mi s Radkou funguje. A hrozně mě to naplňuje i jí a máme díky tomu dobrý vztah, no já nikdy nepřikazovala, nenařizovala. Obrovská důvěra mezi námi... prostě obrovská důvěra, já jí věřím. Na jejího mladšího bratra to tolik nefunguje, ale na ní mi to vždy fungovalo. Každý je úplně jiný. On zas vyjadřuje každý den city.

Z.G.: A je to pro Vás těžké?

R: Ne, ne, právě že ne. Je to takové objevování. Vlastně díky tomu i rostu. Ten přístup je prostě jiný. Práce s respektem. My respektujeme jeho on musí zase respektovat nás. Naše potřeby.

Z.G.: Velice Vám děkuji za Váš čas a odpovědi!

R: Taky Vám děkuji za krásný rozhovor.

Příloha 2: Přepis rozhovoru – matka Michala

Z.G: Tak předně děkuju za rozhovor a ráda bych položila pár otázek. Jestli můžeme začít? Tak jo. Kdy jste si poprvé všimla, že vaše dítě v některé činnosti nebo činnostech je lepší, než ostatně vyniká v nich.

R: No, spíš jsem tohle moc neřešila, protože vlastně má dva starší sourozence a hodně si vlastně... je to teda syn, takže si hodně hrál s těma staršíma sourozencema. A tak nějak automaticky třeba, co se týká matematiky, která teda tam jako hodně je nad průměrem a vždycky byl, tak si prostě počítal se starším bráchou z paměti. Prostě má Michal dva starší sourozence, tak si s nimi hrál a se starším bratrem si v rámci toho počítal příklady sčítání dvojciferných čísel. V podstatě už v době, kdy chodil ještě do školky. Takže už tohle bylo takový, že minimálně v té matematice, je teda napřed, a že by do té třídy pro nadané se asi hodil. No a víceméně jsem o té třídě uvažovala spíš po té zkušenosti s předchozími dvěma staršími sourozenci.

Z.G. Takže jste to měla jako srovnání.

R: Ano, jako srovnání, že si myslím, že jakoby srovnatelně by asi to bylo vhodné.

Z.G. Super víte o někom z vaší rodiny, kdo byl takhle napřed, byl takhle dobrý třeba v té matice, jak jste říkala?

R: Jako spíš myslíte z té starší generace nebo třeba ty sourozenci?

Z.G: Spíše jako sourozenci i vaše blízká rodina.

R: No, myslím si, že jako obecně v té naší rodině jakoby jsou hodně kreativní všichni třeba ze strany mojí maminky, tak ta je hodně jakoby výtvarně kreativně nadaná. Kdysi pracovala... vlastně celý život v mateřský školce jako učitelka, takže z týchle strany je to takový případ. A vlastně ze strany manžela, tak ten vlastně je někde, asi bych řekla, v té hranici nadprůměrnosti obecně, protože vlastně chodil na osmileté gymnázium a dělal olympiády z chemie z biologie v podstatě mu nedělají problémy matiky jakýkoliv předměty, že má vlastně dobrou paměť i logický myšlení. U mě? já jsem vlastně taky chodila na gymnázium do matematický třídy, takže taky bych řekla, že jsem prošla nějakým výběrem, i když si nemyslím, že bych byla úplně nějak nadprůměrně inteligentní. Ale řekla bych, že minimálně jako jsem s tím uměla pracovat tak a jakoby to, že jsem šla na

vysokou školu, tak už beru, že spíš patřím k té části populace. Tě, co teda patří jakoby má tu tendenci více se vzdělávat. Být víc zvědavější, a tak.

Z.G.: V tom rozhodování o umístění dítěte do třídy pro mimořádně nadané, to už jste říkala, že tam hrajou roli především ti sourozenci, takže vy jste vlastně všechny děti měla v této třídě?

R: Všechny nakonec. Vlastně úplně takový největší rozhodování to u mě bylo u té nejstarší dcery, kdy jsem brala tu třídu pro nadaný, že to je vlastně pro Genie vyložené... jakoby ve všech možných směrech, takže do toho se mi tenkrát úplně moc nechtělo. Na druhou stranu tam mě na to hodně upozornilo to okolí, že ta dcera je napřed vlastně ve psychomotorickém vývoji, ve vyjadřovací schopnostech, v tom výtvarném nadání. To vlastně tam už odmalička bylo vidět, že je napřed opravdu asi musím říct, že, co se týká toho dětství, tak u té nejstarší dcery tam to bylo takový nejvýraznější nejvíc do očí bijící, že je napřed oproti vrstevníkům. A to pocitově, že třeba ve dvou letech se chovala jako tři až čtyřletá, opravdu.

Z.G.: Tam to bylo vidět i z té vývojové stránky... V čem spatřujete výhody a nevýhody v této formě vzdělávání?

R: Tak výhody určitě jsou, že to dítě je ve třídě, kde je míň dětí. Tím pádem vlastně se i ty učitelé můžou těm dětem víc věnovat individuálně než ve třídě, kde je třeba děti třicet. A musím říct, že jsem měla jsem obavy, protože naše děti jsou hodně živé, hodně se prosazují a nerady jsou v klidu. Ve chvíli, kdy by musely být v běžné třídě, kde se jede tím, běžně pomalejším tempem, by tak mohly být učitelce na obtíž a nudili by se tam. A měla jsem strach z toho, že ve třídě, kde by se jelo nějakým tím normálním tempem, bylo by těch dětí moc, takže by spíš byli teda ty učitelce na obtíž a nudily by se tam. Tohle jsem se vlastně jako by nejvíc bála, tohle byl pro mě takový ten největší argument, aby šli do této třídy. To je taková ta výhoda. Jinak nevýhodu spatřuju v tom, že asi hodně záleží na složení toho kolektivu. V podstatě se tam můžou koncentrovat děti, kteří jsou, co dítě to exot, když to řeknu takhle selským rozumem a musím říct, že třeba v té třídě, co chodila dcera, tak tam mi moc nevyhovovalo, že ty děti byly většinou takový ty z těch bohatějších rodin a přišlo mi, že některé ty děti, co se tam dostaly, tak spíš to bylo o tom, že ty rodiče měly prostředky a nebo touhu hledat pro to dítě něco

extra. Že to nebylo vyloženě o tom, že by to dítě bylo jenom chytrý, takže to mi tam trošku vadilo, že se tam pak nastavila taková ta laťka, že ty děti se pak nechovali jakoby normálně. Chovali se některý i povýšeně a přišlo mi, že to je zase na škodu. Že vlastně nekomunikují jakoby s tím širokým spektrem všech dětí a neučí se, naopak třeba zase tý ohleduplnosti ostatním. Ale zase je pravda, že zrovna na téhle škole jsem tohle ocenila, že tam mají zase smíchaný družiny, a že se tam dostávají jakoby do styku s dětma v družině. Všechny moje děti chodily do družiny, chodily tam rády a chodily tam vlastně až do té páté třídy minimálně na některý ty odpoledne a vím, že se tam vlastně skamarádily s dětmi z jiných tříd, a že se tam kamarádily i s dětma mladšíma a staršíma. Což to byl pro ně velkej přínos...

Z.G.: Takže vlastně školní družina dokončila, co chybělo vlastně v těch třídách?

R: No, to musím ocenit. A kdyby tam ta družina nebyla, tak bych už to spatřovala jako problém, že se jakoby hodně izolují mezi nějakým typem dětí, který mají takovou tu trošku pozici. My jsme trochu jiný.

Z.G.: No jasně rozumím... změnil se nějak Váš postoj k budoucímu vzdělání Vašeho dítěte a Vaše očekávání vůči němu, když jste zjistila, že je mimořádně nadané?

R: No asi ne vzhledem k tomu, že my jsme oba vysokoškoláci, tak jsme tak nějak předpokládali, že se budou věnovat nějakému studiu, a že možná pravděpodobně budou pokračovat třeba na to gymnázium, a pak na nějakou vysokou školu. Na druhou stranu jsme je nikdy nenutili a vlastně ty obě starší děti si sami vybrali, že na to osmileté gymnázium chtějí.

Z.G.: Ještě jsem se chtěla zeptat, kdyby třeba vaše dítě neudělalo zkoušky na gymnázium, tak by se dostalo do třídy, kde to není rozděleno na nenadané a nadané děti. V čem spatřujete nejtěžší úskalí v tomhle tom, že ty děti najednou z malého kolektivu nebo z malé třídy najednou přejdou do normálního proudu vzdělávání, jako rodič.,..?

R: No, myslím si, že by tam možná trošku hrozilo, že jakoby nebudou chtít se tak drát dopředu, to jsem řekla ošklivě, ale, že by třeba, aby zapadly do toho kolektivu, mohli spíš sklouznout k tomu, že se třeba budou mít připravovat nebo nebudou chtít v něčem vynikat, aby je ty ostatní spolužáci brali mezi sebou, a ne jako něco výjimečného, tak z

toho bych měla trochu strach. Ale jinak jak to vidím třeba teď, tak si myslím, že ten druhý stupeň už je obecně těžší a že se tam hodně ty děti už sami jakoby se vyčleňují na ty, který se chtějí snažit a studovat dál a na ty, který třeba chtějí jenom dokončit tu základku a potom třeba jít do nějakého zaměstnání nebo učiliště. Takže tam bych se třeba trochu bála toho, aby se mé dítě nedostalo spíš do party, kde mu půjde o ten kolektiv než o to, aby se třeba pak nepolevil v tom učení. Myslím si, že zrovna v tomhle věku, hrají velkou roli ty vrstevníci, aby se o oni vlastně identifikovali s těma vrstevníky, takže tam bych se bála tohohle, kdyby zůstali na té základní škole. Na druhou stranu mám i reference, že třeba byly tam i třídy, kde se na to gymnázium nedostaly a kde skoro všichni zůstaly v té třídě a vlastně pokračovaly jakoby v tomhle nastaveném režimu a hrozně si to pochvalovaly, že si ty děti svým způsobem prodloužily zase to mládí. Protože je pravda, že na tom gymnáziu, tak tam už se maká, tam už jim jako toho moc neodpustí.

Z.G.: Takže to vlastně vnímáte i na druhou stranu trochu přínosně, jestli to chápu. Na druhou stranu. V čem spatřujete podporu ze strany školy a třídní učitele, a to jak vůči Vašemu dítěti tak i vůči Vám?

R: No, tak musím říct, že teď, jak byla ta covidová doba, tak to bylo horší, že vlastně se to hodně přerušilo tou online výukou, bylo to všechno těžší i ta komunikace. Že se třeba nechodí tolik do té školy osobně, jako jsem byla zvyklá se staršími dětmi, ale jinak si myslím, že ta podpora vždycky závisí na osobnosti třídního učitele i na těch ostatních učitelích. Většinou nebyl problém, když jakoby jsme něco řešili, tak si s nimi individuálně popovídat, myslím si, že je výhoda, že ten učitel tam má těch dětí míň, že je víc zná, než když je to ten kolektiv těch třiceti dětí a taky bych řekla, že je výhoda, že když jim něco šlo, tak oni je v tom podporují, dávají jim možnost se v tom uplatnit trochu i víc, jak za mě, protože upřímně řečeno, ono to nadání není jenom příjemný pro ty učitele. Taky se musí potýkat se spoustou věcí, co řešíme třeba i my doma, takže já to беру spíš jako přínosný i třeba, jak jsme absolvovali ty různé psychologické vyšetření, tak vlastně díky tomu, že i dělali teda ty děti různé testy. Konkrétně u toho nejmladšího syna. Já jsem třeba jakoby tušila, že má nějaký to matematický nadání, ale na druhou stranu, když pak dělal ty testy, tak spousta těch věcí mu vyšlo velice dobře a nadprůměrně, aniž bysme to doma my nějak s ním řešili, aniž bysme to moc brali v potaz. Je pravda, jak je nejmladší, tak už se mu tolik nevěnujeme individuálně. Tolik jakoby ho nezkoumáme,

nebo jak to... jak to vyjádřit a on vlastně má potom možnost tady v té třídě tyhle ty své vlastnosti a tohle své nadání víc rozvíjet.

Z.G: Považujete domácí přípravu vašeho dítěte za náročnější nebo naopak jednodušší vůči ostatním dětem, které nejsou nadané a v čem konkrétně?

R: Něčím jednodušší, protože je pravda, že spoustu úkolů si udělají sami bez dohledu. Kolikrát ani nepřijdou ukázat výsledek. V podstatě si žijou svým životem. Na druhou stranu těžší, protože hrozně je s nima těžký se na něčem domluvit, když něco sami nechtějí, o všem diskutují, co se týká nějakého časového režimu, kdy si to udělají. Nejradši by si to všechno řídili podle sebe. Nejradši by si sami řekli... tohle mě nebaví, to já nemám pocit ... to nepotřebuju procvičovat, takže v něčem je to jednodušší, že člověk s nima nemusí procvičit, řešit ty základní věci. Oni vidí, že jim to jde samo. V něčem horší, protože říkám... v tom režimu v nějakých pravidlech nebo v nějakým dohledu, tak to je neustálý boj.

Z.G.: Jak byste popsala své dítě... charakteristické rysy chování silné a slabé stránky?

R: Tak určitě velice šikovnej chytřej to jo, řekla bych, že hodně hraje roli, že je tělesně zdatnej a živej nadanej na sporty. Potřebuje se vlastně vylítat, abych to tak shrnula, ale z takových těch negativnějších, že opravdu strašně tvrdohlavý, všechno musí být v jeho režii a podle jeho pravidel pořád se o něčem diskutuje, hádá se. Na všechno má svůj názor, přes to vlak nejede a třeba, když to shrnu hraní na nástroj prostě jsou nějaký noty, ale bude si to hrát podle sebe, ve svém tempu. Dodržet délky not, anebo procvičovat pasáž, která mu nejde je hrozný problém.

Z.G.: Takže je to vidět i v tomto ohledu to nadání...že?

R: Je to vidět, no prostě, ale jinak opravdu chování silné slabé stránky. Silné stránky opravdu ta matematika a logický uvažování. I vím, že třeba, co se týče i tý hudby, tak hudební sluch, sportovní zdatnost. Na druhou stranu tím, že je to nejmladší dítě, tak se potýkám s tím, že někdy přeceňuje svoje síly, odmítá asi jakoby nechat vysvětlit, že tohle ještě ne a tam už ne, a že jsou nějaký hranice, má trošku snížené ten pud sebezáchovy a je teda hodně neposlušný opravdu. Takže je to jakoby těžký v tom denním životě. Neustále boj, no.

Z.G.: Takže jestli tomu dobře rozumím, když ho něco baví, tak se soustředí, když to chce řád tak ne?

R: No a je pravda, že prostě, když je něco, co ho baví nebo nějaký problém, na který se musí soustředit, dokáže sedět, zabrat... prostě hrozně ho to jako baví ten výsledek, a že je dobřej. Rád třeba bojuje o to být nejlepší, nejrychlejší, a tak. V okamžiku, kdy je to jenom nějaký průměrný procvičování nebo v okamžiku, kdy se po něm chce něco, na co zrovna nemá náladu, tak je roztěkaný, nedává pozor, potřebuje dělat jiný věci je protivný. Je to takhle.

Z.G.: ještě jsem se chtěla zeptat... v čem teda spotřebujete jeho nadání? úplně jednoduše...

R: Sport, matematika logika trochu ta hudba.

Z.G.: Super, děkuji Vám. Další mojí otázkou je... pokud Vaše dítě navštěvuje zájmové kroužky, co bylo pro vás zásadní při jejich výběru?

R: Sport, pokud možno, kde by se vyřádil, kde by mu dali do těla, protože u něj opravdu je ta korelace, že když je utahaněj, tak s ním jde lépe vyjít. Když to teda nepřezene. Takže vlastně, když byl hodně malej, ještě ve školce, tak chodil na sportovní gymnastiku a teď už dělá atletiku. Dalším kroužkem je teda ta flétna, to jsme chtěli, aby každý dítě zkusilo u nás hudbu, protože bylo vidět, že smysl pro rytmus mají, tak jsme to brali jako součást vzdělání, aby se naučili noty. Hudbu... s tím, že jsme je do toho nikdy nenutili, vždycky jsme jim dali na vybranou, jestli chtějí pokračovat...no sice chtěl ze začátku hrát na dudy. Tak to jsme mu teda zakázali ...no.

Z.G.: Tomu věřím... ale stejně, zajímavý výběr ...Jak vnímáte vstup Vašeho dítěte na základní školu, změnilo to nějak výrazněji způsob jeho chování? Vnímáte tento mezník, ve vývoji vašeho dítěte, pozitivně nebo spíše negativně?

R: Určitě pozitivně, protože bych řekla, že to bylo v tom věku, kdy už potřeboval nějaké ty úkoly cílevědomost. On je vlastně záříjovej na konci září, takže patří mezi ty starší ve třídě, takže už se vyloženě do té školy těšil jedině, co mu teda vadilo, že si tam nemůže moc hrát, ale říkám tohleto hodně supluje ta družina, tam se mu vyloženě líbí, že tam mají hry a kamarády a chodí tam. Ale rozhodně bylo pozitivní, jak začal chodit do první

třídy, že to mělo trochu nějaký ten řád, a že je tam s ostatními dětmi. Paní učitelka po nich něco chtěla, měli nějak jasně definované hodiny. Kdy se sedí, kdy jsou přestávky, a tak... pak do toho hodil vidle ten covid, protože musím říct, že online výuka, a to, že byly doma, tak to bylo hrozný. A teď, co se vrátil, tak už má všechno na háku, takže teďko se vrátit trochu jakoby k tomu řádu a k té systematické práci, tak je to trochu těžší a vím, mluvila jsem s paní učitelkou, že s ní... že s ní ovšem diskutuje o jakémkoliv zadání úloh. hlavně v té matematice. Tak pořád chodí, že by to udělal takhle, že by tohle, že by to... Naštěstí v tom je paní učitelka trpělivá, takže to umí. Umí mu naznačit, kdy už to není na diskusi, kdy se prostě jede a někdy ho motivuje nějakým těžším úkolem, což si myslím, že u něj je jediná možná.

Z.G.: Na co vy osobně kladete při výchově dítěte největší důraz, potýkáte se přitom s nějakými konkrétními potížemi?

R: U tohohle dítěte s tou tvrdohlavostí, takže se snažím, aby opravdu jsme měli jasná pravidla. Jsem ráda, že chodí ven, to teda musím říct, že to je pozitivum té pandemické situace, kdy se naučil chodit ven, a kdy teď vlastně to přetrvává, že, kdy může, tak vlastně se domluví s kamarádama a chodí s nimi ven. Takže pro mě je důležitý, aby chodil ven, byl hodně na čerstvém vzduchu, aby měl teda možnost stýkat se s kamaráda. Zároveň, aby pokud možno, to nebylo furt jenom nad nějakými těmi videohrami nebo telefonem. Jinak Štěpán ještě mobil nemá vlastní, má ho slíbený, teda k desátým narozeninám. Což znamená, že potom strašně touží, pro to žije a pokud má možnost, tak samozřejmě u kamarádů paří, co to jde. Ale snažíme se v tomhle trochu, jako je omezovat a spíš, abysme třeba chodili ven, aby se rozvíjeli nějaké jiné zájmy...a tak. Jinak v tom chování... tak samozřejmě, musí se přizpůsobit... máme tři děti tak, aby spolu vycházela...

Z.G.:A?

R: Tak jako nějaký ty pravidla. Samozřejmě snažíme se, aby byl třeba i samostatnej, což jsem ráda, že přes tu pandemii, tak myslím si, že tam to hodně poskočilo, pokud museli být i sami doma, když jsme byli třeba část dne v práci. Aby vlastně. I to chování k ostatním, aby vycházel se všema, aby byl vstřícněj, aby netrval jenom na nějakých těch svých... něco si vydupat, a tak, což je u něj občas problém, že je umíněnej, že něco chce.

Z.G.: Je Váš syn utahaný ze školy? Stává se Vám, že někdy jakoby zamrzne... sní?

R: Ani ne. Já bych řekla, že Štěpán má strašně jakoby fyzickou zásobu energie, že je neutahatelný, musím teda říct, že jak třeba byli v těch „Bez bot“, tak jak přišel domů, tak občas už to dojde k tomu, že se to zlomí a pak je takový ten zlom, že začne bejt strašně protivnej. Strašně jako se s ním nedá domluvit, vzteká se pak kvůli maličkosti. Byl strašnej problém jenom si vyčistit zuby a umejt se ten večer, protože už bylo vidět, že je přetaženej, takže on spíš jakoby reaguje ne tou únavou, ale vztekem na tenhle ten stav, kdy už je jako vyčerpanej. Takže s tímhle jako trošku bojujeme a bojuju s tímhle i u těch ostatních dětí, že takhle reagujou a musím říct, že tohle mají asi po manželovi ten taky, když má jako dost, tak má tendenci pak vypěnit.

Z.G.: Tak moc děkuji za rozhovor.

Příloha 3: Přepis rozhovoru se žákem - Radka

Z.G.: Tak já se tě napřed zeptám... kolik ti je let?

Ž: šest a půl

Z.G.: šest a půl A ty chodíš do první třídy, vid'?

Ž: Jo ...

Z.G.: A líbí se ti tam?

Ž: jo...

Z.G.: Tak jo. Já se tě chci zeptat ... jestli ti někdo někdy řekl, že jsi na něco hrozně moc šikovná nebo nadaná? Jestli ti někdo řekl, že ti jde něco tak dobře, jako ostatním ne....

Ž: Tělocvik ...

Z.G.: Tělocvik jo? A kdo ti to řekl?

Ž: Já nevím ...

Z.G.: Nevíš, kdo ti to řekl?

Ž: Asi ... paní učitelka... hm, jo paní učitelka

Z.G.: Paní učitelka ti to řekla?

Ž: Jo...

Z.G.: A ještě někdo?

Ž: Jo Trenér tenisu

Z.G.: V tenisu, aha... super, tak jsme se k tomu dostali, vid'? Šikovná ...

Ž: Jo.... A taky atletika... Třeba za přemet vzad ...

Z.G.: Vidíš, to neumím a ani umět nebudu To mi někdy ukážeš, vid'?

Ž: Jo ...

Z.G.: Dobře, tak děkuju. Po kom si myslíš, že jsi takhle šikovná... třeba na tu gymnastiku nebo na ten tělocvik ... komu to takhle moc šlo jako tobě, víš to?

Ž: Ne.... Mámě jde vařit.... Já někdy pomáhám...

Z. G.: A co vám jde společně ... třeba Hm badminton?

Ž: Jo a taky bruslení ...

Z.G.: A ty jsi se učila bruslit jako malinká?

Ž: Od čtyř... jo.

Z.G.: A co ti ve škole nejvíc jde? Co je pro tebe nejtěžší ve škole... co ti jde nejlíp podle tebe?

Ž: Matematika Čeština a taky tělák

Z.G.: Od mamky jsem slyšela, že už čteš...

Ž: Jo to jo, asi od pěti ...

Z.G.: Jo, a ty si čteš už knížky nebo něco kratšího?

Ž: Jo, už knížky ... ve škole už i jedna čte knížky

Z.G.: A je nějaký předmět, který ti jde opravdu míň?

Ž: Třeba prvouka...čtení s porozuměním

Z.G. Ta ti dá fušku jo ... dá ti zabrat?

Ž: Jo...

Z.G.: A nudíš se někdy v hodině? Kdy už máš všechno hotové a čekáš na ostatní, kteří ještě pracují?

Ž: Jednou v písance.... No protože jsem byla asi tři dny nemocná no... ale jinak... někdy v matematice, když to pochopím.

Z.G.: Kdyby sis mohla vybrat zkoušení... ty stojíš a paní učitelka se tě na něco ptá nebo to, když píšeš a vyplňuješ úkoly na papír? ...

Ž: Hm...

Z.G.: Co by sis vybrala.... Když něco píšeš na papír nebo když se tě paní učitelka na něco zeptá a ty máš odpovědět?

Ž: To druhý ...

Z.G.: Takže když učitelka se tě na něco ptá a ty odpovídáš před tabulí, děláte to tak?

Ž: Hm... ne... z lavice

Z.G.: Nechodíte k tabuli, jen se hlásíte z lavice, jo?

Ž: Jo... jo.

Z.G. Tak to je super!

Ž: Jen když počítáme příklady ... to jdeme k tabuli

Z.G.: A na koho se obrátíš, když potřebuješ pomoc? Na koho se obrátíš ve škole, když potřebuješ pomoc?

Ž: Asi na kamaráda.

Z.G.: A doma, když něco nevíš a potřebuješ s něčím pomoc, na koho se obrátíš nejčastěji?

Ž: Na mámu nebo na tátu

Z.G.: A máš pocit, že se musíš hodně učit, abys měla jedničky ve škole? Aby ti to ve škole šlo? Kromě domácích úkolů, ty nepočítej...

Ž: No úkoly... vlastně ne. Jen pomáhá mamka nebo taťka dělat úkoly.

Z.G.: Jasně, rozumím. Takže jestli tomu dobře rozumím uděláš domácí úkoly, pak zavřeš tašku a řekneš jí čau zítra v osm...vid'?

Ž: To jo... pak se jdu dívat třeba na televizi nebo tak...

Z.G.: A děláš někdy úkoly navíc? Něco, co tě baví ...

Ž: Jo, to angličtinu ... je těžká.... ty slovíčka. s mamkou moc ne, to ve škole. Počítáme do dvaceti a počasí taky děláme....

Z.G.: Mamka mi říkala něco o násobilce... je to pravda, už děláš násobilku?

Ž: Jo to jo, taťka mi koupil takovou tu tabulku, ten papír tam je násobilka po jedničce, po dvojce, po trojce ... no prostě po všem...

Z.G.: A to už umíš?

Ž: Jo, no moc, mi nejde po osmičce ...

Z.G.: Tak to jo, na to máš ještě čas... to jsi předběhla i paní učitelku... to bude pak jedniček!

Ž: Jojo, to mi jde po jedničce, dvojce, pěťce... to jo to je lehký po desítce... pak už těžší.

Z.G.: Teď se zeptám trochu složitěji na složitější otázku, tak si to pak vysvětlíme ... účastnila ses někdy logické olympiády nebo jiné soutěže? Poradím ti, hlásili jste se na to nedávno ve škole... bylo to na počítači... měli jste tam takové úkoly a odečítaly se ti přitom vteřiny nahoře na stránce a ty jsi to měla vyplnit s mámou nebo tátou, bylo to tak nebo ne?

Ž: Jo... to jsem zkusila. něco mi šlo a něco ne... něco bylo lehký ...

Z.G.: Co tě nejvíc bavilo za úkol. Vzpomínáš si na nějaký? Klidně ho popiš, co si z něho pamatuješ?

Ž: Takový ty myšky...

Z.G.: A pamatuješ si, co jsi dělala s těma myškama?

Ž: Myslím... jo, že tam jedna byla na víc a já jsem měla vědět jaká ...

Z.G.: Jojo, ty myšky.... Já si je taky pamatuju... měla jsi poznat, jaká tam je navíc.. máš pravdu. A to bylo pro tebe snadný to poznat, to tě bavilo?

Ž: Jo, to mě bavilo ...

Z.G.: A pamatuješ si naopak nějaký úkol, u kterého sis naopak řekla je ten je opravdu těžký ten fakt nevím?

Ž: Jo, takový ty suky od kaštanu nebo ty srdíčka... ten jsem nevydělala.

Z.G.: Tak jsi ten úkol přeskočila nebo řekla třeba mámo tak zmáčkni to céčko třeba...

Ž: Ne to ne, já jsem ho přeskočila ... my jsme ho přeskočili.

Z.G.: Aha, tak to jo. A jaké činnosti tě nejvíc baví při vyučování, co nejraději při vyučování děláš?

Ž: Hm.... Soutěž... krále počtářů ...

Z.G.: A co ještě baví, kdy se třeba řekneš jo, super... třeba v tý maticce, češtině nebo třeba prvouce?

Ž: Když paní učitelka pustí příklady na tabuli ...děláme. Třeba tři plus tři plus tři nebo tak nějak to mě baví. Když tam píšu na tabuli tužkou výsledky. *baví mě, když můžu vymýšlet řešení.... nebo když můžu počítat příklady na interaktivní tabuli... když o přestávkách můžu hrát... různé hry, číst si nebo něco skládat v našem koutku. Některé úkoly jsou těžší... to nevadí.*

Z.G.: A počítáš ráda na rychlost, když soutěžíš nebo když máš na to čas?

Ž: Asi všechno ...

Z.G.: Je to jedno jo jsi asi rychlá v počtech co?

Ž: To myslím že jo... to teda jo.

Z.G.: Aha... a je něco co bys ve škole změnila, co ti nevyhovuje, třeba i o přestávkách, co bys ráda změnila?

Ž: To ne....,

Z.G.: Takže všechno je ve škole super jo? A jak bys popsala svojí paní učitelku?

Ž: No umí všechno dobře vysvětlovat...

Z.G. No to jí teď musí zvonit v uších, jak jí tady chválíš...

Ž: A je hodná ...

Z.G. A co nejradši děláš o přestávkách, když máš volno a nemusíš se zrovna učit?

Ž: Hraju si s kamarádkou, a ještě jednou na kočky...

Z.G.: Takže jste kočky a asi taky velký kamarádky, co?

Ž: Jo, to opravdu ...

Z.G.: Je třeba ještě něco, co děláš o přestávkách?

Ž: No... třeba nám dá paní učitelka na stůl puzzle. Tak si skládám ráda, někdy.

Z.G.: A máte tam další hračky, které si můžeš třeba poskládat nebo postavit?

Ž: Jo to hodně vzadu ve třídě.

Z.G.: A když už jsi ze školy venku, tak co nejradši děláš? Nepočítám úkoly, ty už jsi udělala ... udělala jsi si všechny úkoly. Máš připravenou tašku na druhý den, co pak

nejraději děláš?

Ž: Asi... hraju si s bráchou a dělám koumáka

Z.G.: A děláš ještě něco, třeba ke sportu?

Ž: Třeba někdy si trénuju před gymnastikou na žíněnce... to mě nejvíc baví

Z.G.: Co tě nejvíce baví za sport ... z toho co děláš?

Ž: Gymnastika

Z.G.: a chtěla bys v ní i závodit... nebo závodíš?

Ž: No... jo... trochu se těším a trochu bojím.

Z.G.: čeho se bojíš?

Ž: Že něco zkazím nebo zapomenu... nebo tak...

Z.G. všechno co zkazíš... se dá napravit.... To vůbec nevádí. Tak já ti moc d+kuju za rozhovor, moc jsi mi pomohla a přeju ti, ať se ti v gymnastice daří.

Příloha 4: Přehled pomůcek a aktivit využívaných při práci s nadanými žáky

Učebnice "Koumák"	Projektové dny
Albi tužka - Angličtina, Atlas světa, Lidské tělo, Vesmír	Matematické soutěže "Král počtářů"
Robotické hračky a berušky	Bodový systém
Puzzle a stavebnice	Badatelská výuka
Dřevěné kostky	Logická olympiáda
Logické spol. hry	Soutěž „Klokan“
Mapy	Samostatná práce a pokusy
Interaktivní tabule a PC	Práce ve skupině
knihy, atlasy, slovníky	